

Curriculumentwicklung und Evaluierung

Empirische Untersuchung am Beispiel eines
Empathietrainings

INAUGURAL - DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

(Dr. rer. pol.)

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl. Kfm. Bernd Müller

aus Stuttgart

1979

Curriculumentwicklung und Evaluierung

**Empirische Untersuchung am Beispiel eines
Empathietrainings**

INAUGURAL - DISSERTATION

**zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften**

(Dr. rer. pol.)

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl. Kfm. Bernd Müller

aus Stuttgart



Referent: Prof. Dr. J. Franke

Korreferent: Prof. Dr. K. G. Specht

Tag der mündlichen Prüfung: 18.12.79

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

	Seite
Problemstellung und Ziel der Arbeit	1
1. Entwicklung eines Gesprächstrainings	6
1.1 Begriff und Bedeutung der Kommunikation für arbeitsteilige Organisationen	6
1.2 Vergleich bestehender Seminarangebote mit unserer Zielsetzung	11
1.3 Anforderungen an die systematische Entwicklung eines Empathietrainings	18
1.31 Bestimmung relevanter Kommunikationssituationen	21
1.32 Operationalisierung der Zielsetzung	25
1.321 Probleme der Operationalisierung von Lernzielen im Gesprächstraining	27
1.322 Operationalisierung des Empathiebegriffes	29
1.33 Zuordnung von Lerninhalten zu Lernzielen	30
1.331 Lernelemente zur Steigerung der Empathie in der Wahrnehmung	34
1.332 Lernelemente zur Steigerung des empathischen Dialogverhaltens	38
1.34 Zuordnung von Lehr/Lernformen zu den Lernzielen	41
1.341 Theoretische Überlegungen	41
1.342 Mehrdimensionalität des Lernprozesses	43
1.343 Mehrstufigkeit des Lernprozesses	47
1.4 Beschreibung des Curriculums	56
1.41 Einführung in das Seminar	57
1.42 Lernelement analytisches Beobachten verbaler und nonverbaler Signale	58
1.43 Lernelement: Technik des Umschreibens	62
1.44 Lernelement: Fragetechniken	68
1.45 Lernelement: Argumentationsfiguren	72
1.46 Lernelement: Erkennen eigener invarianter Teile im Gesprächsverhalten	75
1.47 Generalisierung, Anwenden der Lernelemente	80

2.	Entwicklung der Lernerfolgskontrolle	83
2.1	Einführende Überlegungen	83
2.2	Entwicklung des Evaluierungsinstrumentes	87
2.21	Auswahl der Evaluierungskriterien	87
2.22	Auswahl des Meßverfahrens	89
2.23	Integration der Evaluierung in die Phasen des Lernprozesses	93
2.24	Beschreibung der Lernerfolgsmessung bei der Empathie der Wahrnehmung	96
2.241	Beschreibung der Evaluierungsmethode	96
2.242	Auswahl der Schätzskalen	99
2.243	Ablauf der Erfolgsmessung	102
2.25	Beschreibung der Lernerfolgsmessung bei der Empathie im Dialog	103
2.251	Beschreibung der Evaluierungsmethode	103
2.252	Auswahl der Schätzskala	106
2.253	Ablauf der Erfolgsmessung	109
2.26	Auswertung der Schätzskalen	110
2.3	Entwicklung des Evaluierungsplanes	112
2.31	Anforderungen an ein Längsschnittdatendesign	112
2.32	Definition der Variablen und Begründung der Hypothesen	114
2.321	Definition der Inputvariablen	115
2.322	Definition der Operationsvariablen	120
2.323	Definition der Outputvariablen	122
2.4	Auswahl der Versuchsanordnung	125
2.41	Faktoren, die die Gültigkeit der Evaluierungs- ergebnisse gefährden	125
2.42	Auswahl des nonequivalent control group design	129

3.	Durchführung der Untersuchung	135
3.1	Beschreibung des zeitlichen Ablaufs	135
3.2	Beschreibung der Teilnehmer-Struktur	138
3.21	Altersstruktur	138
3.22	Schulabschluß	140
3.23	Gegenwärtige Position	141
3.24	Daten des kommunikativen Umfeldes	142
3.241	Anteil der Gesprächszeit an der Gesamtarbeitszeit	142
3.242	Anzahl der unterschiedlichen Gesprächspartner	143
3.243	Zugehörigkeit zu Vereinen	145
3.3	Interpretation der Gruppenhomogenität	146
4.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	148
4.1	Vergleich der Empathiemesswerte am Beginn der Kurse	148
4.11	Empathie der Wahrnehmung	150
4.12	Empathie im Dialog	152
4.13	Zusammenhang der ex ante Empathiemesswerte	153
4.2	Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung	155
4.21	Veränderung der Empathiewerte im Zeitablauf	155
4.22	Diskussion der Alternativhypothesen	158
4.23	Interpretation des Lernerfolges	162
4.24	Einfluß der Videoszenen auf den Lernerfolg	164
4.25	Einfluß des Trainerwechsels auf den Lernerfolg	167
4.3	Lernerfolg bei der Empathie im Dialog	169
4.31	Veränderung der Empathiemesswerte im Zeitablauf	169
4.32	Interpretation der Ergebnisse der Dialogmessung	171
4.4	Zusammenhang zwischen den kontrollierten Variablen und den Empathiewerten	172
4.41	Zusammenhang zwischen Variablen des kommunikativen Umfeldes und Empathiemesswerten	172
4.42	Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsfaktoren der Teilnehmer und den Empathiemesswerten	178

	Seite
5.	Curriculumsrevision 185
5.1	Theoretische Überlegungen zur Verbesserung des Curriculums 186
5.11	Vermittlung von Handlungsmodellen 191
5.12	Integration von Verhaltenssegmenten zu einer Gesprächsstrategie 191
5.2	Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichtes 194
5.21	Modifikation des Lernprozesses bei der Empathie im Dialog 194
5.22	Segmentieren des Gesprächsablaufes 196
5.23	Differenzierung des Meßinstrumentes 200
5.24	Verwendung alternativer Lernelemente 208
5.241	Alternative Lernelemente beim Lernziel der Empathie der Wahrnehmung 209
5.242	Alternative Lernelemente beim Lernziel der Empathie im Dialog 212
5.243	Verwendung von Anwendungsverträgen 214
6.	Zusammenfassung und Ausblick 215
Literaturverzeichnis	220

A N H A N G

		Seite
Anhang 1	Rollenbeschreibung Sekretärin	A1
Anhang 2	Rollenbeschreibung Vorgesetzter	A2
Anhang 3	Rollenvorgabe Mitarbeiter	A3
Anhang 4	Rollenvorgabe Vorgesetzter	A4
Anhang 5	Rollenanweisung Vorgesetzter	A5
Anhang 6	Rollenanweisung Mitarbeiter	A7
Anhang 7	Verteilung der Distanzwerte aller Experimentalgruppen	A9
Anhang 8	Korrelationsmatrix	A15
Anhang 9	Fragebogen (FPI)	A16



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546211_0009

Problemstellung und Ziel der Arbeit

Problemstellung

Nach MEYER (1974, S. 101) sind Fortbildungsmaßnahmen Investitionen, die von der Unternehmensleitung auf eine betriebliche Wirkung hin konzipiert sind. Obgleich eine lückenlose Aufstellung des Bildungsangebotes der Wirtschaft fehlt, ist es unübersehbar, daß die Aufwendungen der Unternehmen für Aus-, Fort- und Weiterbildung in den letzten Jahren ständig zugenommen haben.

So summierten sich nach den Berechnungen der Sachverständigenkommission "Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung" (Edding-Kommission) die gesamten betrieblichen Bildungsausgaben in der Bundesrepublik Deutschland 1971/1972 auf 9,76 Milliarden Mark, wovon rund 2,1 Milliarden für die berufliche Weiterbildung ausgegeben worden sind.

Für 1975 bezifferte der Leiter der "Abteilung Bildung und Gesellschaftswissenschaften" im Institut der Deutschen Wirtschaft, WINFRIED SCHLAFFKE, die Ausgaben der Gesamtwirtschaft auf 17,35 Milliarden DM. Hiervon seien auf den Bereich der Weiterbildung 3,06 Milliarden DM entfallen (die Zeit 5.11.76), wobei unter Weiterbildung sowohl Umschulungs- als auch Weiterbildungsmaßnahmen qualifizierter tätiger Erwachsener verstanden werden. Der Zuwachs um rund 50% in 4 Jahren macht deutlich, welche Priorität Fortbildungsmaßnahmen heute in der deutschen Industrie besitzen.

Neben den fachlichen Fortbildungsmaßnahmen werden in den letzten Jahren zunehmend Seminare mit verhaltenswissenschaftlichem Inhalt angeboten. Dies zeigt z.B. eine Untersuchung von SVENSSON und PETTERSON (7/78), die 180 in Deutschland ansässige Firmen befragten. Seminare mit dem Ziel Verhaltensänderungen der Teilnehmer herbeizuführen, führten 37% der untersuchten Firmen durch.

Der hohe Anteil verhaltenswissenschaftlicher Seminare dürfte sich u.a. darauf zurückführen lassen, daß der heutige Arbeitsprozess zunehmend in eine Vielzahl voneinander abhängiger Teilprozesse aufgeteilt ist. Die Arbeits- und Entscheidungsprozesse werden daher in immer stärkerem Maße durch komplexe Interaktions- und Kommunikationsprozesse aufrechterhalten.

Unser Interesse innerhalb der verhaltensorientierten Fortbildungsmaßnahmen richtet sich in diesem Zusammenhang vor allem auf Seminare, die die Kommunikation ¹ innerhalb eines Unternehmens verbessern wollen. In der Bundesrepublik werden von 'Schulungsunternehmen' eine Vielzahl von 'Kommunikationstrainings' unterschiedlicher Zielsetzung angeboten. Sie reicht von 'individueller Emanzipation' über 'Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit' bis zu 'demokratisch-soziale Grundhaltung festigen' ². Dies zeigt zum einen die offensichtlich bestehende Nachfrage, zum anderen, welche vielfältige und teilweise wenig greifbare Zielsetzungen hinter diesen Seminaren stehen.

Man sollte in Anbetracht des damit verbundenen materiellen Aufwandes meinen, daß diese Seminare in den Unternehmen bezüglich ihrer Effizienz in ähnlicher Weise kontrolliert werden wie Investitionen in Maschinen und Anlagen. Einige Untersuchungen zeigen jedoch, daß solche Effizienzkontrollen in vielen Firmen überhaupt nicht oder nur in Form subjektiver Beurteilungen von Trainern oder Teilnehmern durchgeführt werden. ³

1 Daneben werden Seminare zur Verbesserung des Führungsstils, der Kooperationsfähigkeit usw. angeboten. Da jedoch Kommunikation ein Bestandteil aller dieser Seminare ist, beschränken wir uns auf den Aspekt der Kommunikation.

2 Vgl. z.B. FITTKAU (1974, S. 78)

3 Vgl. z.B. ARNDT u.a. (1971, S. 105 ff.) Der leitende Angestellte, 8/74 o.v.

Nur wenigen Firmen war es nach diesen Untersuchungen möglich, einen Lernerfolg in 'objektiver' d.h. nachprüfbarer Weise auf der Basis genereller Bewertungskriterien zu messen.

Die Sichtung der Literatur ergibt für diese aus wirtschaftlicher Sicht wenig befriedigende Situation mehrere Faktoren:

1. Methodische Probleme der Erfolgskontrolle, i.e.S. die Schwierigkeit, Lernerfolg aus einer Vielzahl von Variablen zu isolieren und konkurrierende Erklärungen auszuschalten. ¹

2. Thematische Probleme der Erfolgskontrolle:
Die Themen sind zu komplex und zu umfangreich, sodaß sie einer Erfolgskontrolle schwer zugänglich sind. ² Die Erfordernisse einer Erfolgskontrolle beeinflussen nach Meinung mehrerer Autoren die Lernzielentscheidung. Mit anderen Worten: Man beschränkt sich nur noch auf solche Lernziele, die auch nachprüfbar sind. Ob das dann die vom 'Auftraggeber' gewünschten Ziele sind, muss offen bleiben.

3. Probleme der Integration der Lernerfolgskontrolle in den Lernprozeß:
Eine wissenschaftlich fundierte Erfolgskontrolle ist in der Regel aufwendig; sie ist nur mit Schwierigkeiten in den Lernprozeß integrierbar. ³

Wir halten jedoch die hier offenbar gegebene völlige Bewertungsunsicherheit für wirtschaftlich nicht vertretbar. Investitionen in Form von Curricula, für z.B. Kommunikationstrainings, sind zu groß, als daß die mit

1 Vgl. DÄUMLING u.a. (1974, S. 168 ff.)

2 Diese Auffassung findet sich vor allem bei BOETTCHER (1973)

3 BUNKER und COHEN (1977, S. 525) schreiben dazu "Evaluation is one of the most underresearched and neglected areas of industrial and organizational psychology"

konzeptionellen Fehlentwicklungen verbundenen Risiken länger unkalkulierbar bleiben dürfen; dies um so mehr, als die mangelnde Erfolgskontrolle die Gefahr in sich birgt, daß inadäquate Annahmen über Lernprozesse in Seminare einfließen und dort Verwendung finden. Verunsicherungen der Teilnehmer bzw. inadäquate Verhaltensweisen können die Folgen solcher Fehlentwicklungen sein. Nachteilige Auswirkungen auf die betrieblichen Abläufe wären unvermeidlich. Wir haben uns daher das Ziel gesetzt, auf wissenschaftlicher Basis Vorschläge zur Anwendung der Erfolgskontrolle gerade bei der Trainingsform zu entwickeln, bei der die Unsicherheit in der Curriculumsgestaltung derzeit besonders ausgeprägt ist - beim Kommunikationstraining. Wir werden hierzu ein spezielles Curriculum entwickeln an dem wir unsere Vorschläge einer empirischen Überprüfung aussetzen wollen. Der Rückgriff auf eines der bestehenden Curricula scheidet für uns aus, weil die Evaluierbarkeit dieser 'offenen Curricula' eingeschränkt ist. Wir konzentrieren uns innerhalb des breiten Spektrums denkbarer Verhaltensänderungen auf einen - wie noch auszuführen sein wird - wesentlichen Aspekt der Kommunikation, nämlich die Fähigkeit, sich im Gespräch in andere Personen hineinzuversetzen. Diese Fähigkeit bezeichnen wir in Anlehnung an BULLMER (1978) als 'Empathie'. Wir streben mit der vorliegenden Arbeit eine Weiterentwicklung der Integration von Curriculumsevaluierung unter methodologischen und forschungsorganisatorischen Aspekten an. Dahinter steht das Ziel, das Curriculum anhand der Evaluierungsergebnisse situationsbezogen weiter zu verbessern.

Gang der Untersuchung

Im Abschnitt 1 entwickeln wir ein Curriculum unter Berücksichtigung der neueren lernpsychologischen Erkenntnisse. Insbesondere die Aspekte des Lernens in Gruppen sowie die Mehrdimensionalität und Mehrstufigkeit komplexer Lernprozesse wird dabei berücksichtigt.

Um bereits beim Curriculumsentwurf die Evaluierbarkeit zu berücksichtigen, werden wir besonderes Augenmerk auf die operationale Definition der Lernziele legen. Im Interesse einer präzisen Ursachenanalyse im Falle mangelnden Lernerfolges ist dabei eine modulare Zerlegung in separate, für sich bewertbare Lernkomponenten naheliegend. Damit wird ein Grundraster variabel kombinierbarer Seminarelemente auf der Grundlage lernpsychologischer Erfahrungen geschaffen. Zentrale Bedeutung erhält dabei die Definition der Empathie und ihre operationale Zerlegung.

Im Abschnitt 2 wird für das zuvor entwickelte Lernprogramm ein Evaluierungsinstrument entwickelt, das sich unmittelbar in den Lernprozeß integrieren läßt. Hierfür erstellen wir einen umfassenden Evaluierungsplan. Ziel des Planes ist es, eine systematische Variation der Variablen Trainer, Lernprozeß und Lerngruppe durchzuführen.

In diesem Zusammenhang werden relevante Alternativhypothesen diskutiert.

In Abschnitt 3 beschreiben wir die Durchführung der Untersuchung. Das Curriculum wird auf insgesamt 5 Testgruppen angewendet und die Resultate mit denen zweier Kontrollgruppen verglichen.

Abschnitt 4 beinhaltet die Darstellung und Interpretation der Evaluierungsergebnisse. Wir werden dazu die Befunde einer Reihe von statistischer Tests unterwerfen und auf der Grundlage der Lerntheorien erklären.

In Abschnitt 5 stellen wir schließlich Überlegungen an, welche Konsequenzen aus den Ergebnissen für eine Modifizierung des Curriculums bzw. für dessen flexiblen Einsatz unter alternativen Bedingungen zu ziehen sind. Es zeigt sich, daß umfassende Lernprozesse nur unvollkommen durch das Curriculum eingeleitet werden können. Im Rahmen der Revision erweitern wir daher unseren theoretischen Ansatz um handlungstheoretische Erkenntnisse. Aufgrund dieser Revision entwickeln wir parallel zur Umgestaltung des Curriculums eine neue Konzeption der Evaluierung.

1. Entwicklung eines Gesprächstrainings

1.1 Begriff und Bedeutung der Kommunikation für arbeitsteilige Organisationen

Das zentrale Thema dieser Arbeit, der Aufbau und die Evaluierung eines Empathietrainings erfordert zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff 'Kommunikation'. TOMKINS (1971, S. 3) schreibt dazu sehr allgemein:

'Communication is a subject almost unrivaled in breadth, subtlety and elusiveness'.

BIRDWHISTELL (1971, S. 36) zählt Forschungsrichtungen auf, die an der Erforschung der Kommunikation beteiligt sind: 'Stimulus-response-Forschung', Kybernetik, Informationstheorie, mathematische Kommunikationstheorie, soziale Interaktionstheorie, Semantik, Psycholinguistik, 'Human Communicational Theory'. Der Autor erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Diese beiden Aussagen zeigen schon exemplarisch die Vieldeutigkeit des Forschungsgegenstandes 'Kommunikation'.

Da die einzelnen Wissenschaftsbereiche den Forschungsgegenstand aus sehr unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten, sind Differenzierungen in der Definition der Kommunikation ¹ unausbleiblich. Allenfalls auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau läßt sich eine Definition finden, wie sie auch in den meisten Forschungsansätzen verwandt wird ².

1 Siehe auch die synoptische Sicht des Forschungsgebietes bei GRAUMANN (1972, S. 142 ff.)

2 Nach LENZEN (1973, S. 334) ist diese Übereinstimmung bei der Definition des Kommunikationsbegriffes keineswegs ein Produkt der Übereinstimmung der dievergierenden Ansätze, sondern eher deren kritisches Kondensat.

Kommunikation stellt den elementaren Vorgang der Übermittlung von Informationen oder Nachrichten zwischen Sender und Empfänger dar (vgl. z.B. ANTONS 1975, S. 72, WATZLAWICK 1974, S. 13, HARTLEY u.a. 1955, S. 18). Sender und Empfänger können dabei sowohl technische Einrichtungen als auch Menschen oder Menschengruppen sein.

Im Rahmen unserer Arbeit ist nur die 'interpersonale Kommunikation' von Interesse. SCHERER (1973, S. 229) sieht hierin ein zielgerichtetes Verhalten der Beteiligten; sie ist gekennzeichnet durch das temporale Ineinandergreifen der Verhaltenspläne der Partner. Kommunikation ist demgemäß ein Mittel zur Verhaltensbeeinflussung des Kommunikationspartners.¹

Der Aspekt der gezielten Beeinflussungsintention durch Informations-Übermittlung weist schon auf die außerordentliche Bedeutung der Kommunikation in arbeitsteiligen Unternehmen hin. FRANKE (1976, S. 55) verdeutlicht dies: "Der Mensch greift nicht nur durch die Betätigung seiner Hände in die Umwelt ein und verändert sie. Auch mit Hilfe des Gesprächs veranlaßt man andere Menschen zum Handeln und damit zur Veränderung der Umwelt".

1 In diesem Zusammenhang ist auch die Abgrenzung von Kommunikation und Interaktion von Bedeutung. Wir ordnen mit REIMANN (1968, S. 31 f.) Kommunikation begrifflich in ein systematisches Feld zwischen "Interaktion" und "Sprache" ein. Ein Zusammenhang besteht insofern, als die "interaktiven Regeln des sozialen Umgangs" den Ablauf des Kommunikationsprozesses determinieren und andererseits die Kommunikation als 'Informationsübertragung' und als Mittel der Verständigung diese Interaktion erst gestalten. Durch den Bezug der Kommunikation auf 'Verständigung' ist diese auf Sprache bzw. Symbole angewiesen.

In arbeitsteiligen Organisationen ist ein Arbeitsfluß ohne Kommunikation nicht denkbar. Entscheidungsträger aller Ebenen einer Organisation müssen ständig mit relevanten Informationen versorgt werden, um sie zu einem bestimmten Handeln zu veranlassen; sie wiederum versuchen, andere Entscheidungsträger durch Kommunikationsprozesse zu dem gewünschten Verhalten zu bewegen. ¹

Der Anteil der verbalen Kommunikation an der Tätigkeit innerhalb der Organisation steigt dabei mit zunehmender Höhe der Führungsebene. Eine Untersuchung von MINTZBERG (1975, S. 53 ff.) analysiert die Kommunikationsgewohnheiten von Führungskräften auf Geschäftsleitersebene. Sie kommt zu dem Ergebnis, daß Top-Manager bis zu 80% ihrer Zeit der Kommunikation widmen; sie bevorzugen dabei eindeutig das Medium der verbalen Kommunikation. Ein weiterer interessanter Aspekt dieser Untersuchung liegt darin, daß die Informationen, die sich Führungskräfte beschaffen, überwiegend 'soft-informations' sind: Sie entstammen nicht dem formalen Arbeitsablauf, sondern stellen Vermutungen oder Gerüchte dar, die nicht auf dem formalen Weg übermittelt werden.

Ein Problem folgt aus der zunehmenden Spezialisierung einzelner Organisationseinheiten. Die weit entwickelte Arbeitsteilung findet ihren Niederschlag in einer Fachsprache, die so spezifisch ist, daß sie oft für den Partner nicht mehr verständlich ist. Diese Tendenz zur 'sprachlichen Isolation' wird begleitet bzw. gefördert durch einen in der Gruppendynamik seit langem bekannten Prozeß (vgl. HOFSTÄTTER 1971, ANTONS 1975): Die Häufigkeit der Kontakte zwischen den Teilnehmern einer solchen Organisationseinheit nimmt zu, während die Kontakte zu anderen Gruppen geringer werden.

1 Vgl. z.B. SIMON (1960, S. 465 ff.),

RECHENBERG (1966, S. 20 f.)

Im Betrieb wird so die Kommunikation zwischen Abteilungen mit ausgeprägter 'sprachlicher Isolation' - z.B. Datenverarbeitung und Marketing - erheblich erschwert. Eine 'Nicht-Kommunikation' kann dabei ebenso nachteilige Folgen haben wie ein Kommunikationsprozeß, bei dem der Sender dem Empfänger mangels gemeinsamer semantischer Basis keine für ihn eindeutige Signale mehr zu übermitteln vermag und damit ungewollte Verhaltensweisen induziert. Unsicherheit bzw. Entscheidungen, die am Ziel der Organisation vorbeigehen, sind dann unvermeidlich. Diese unmittelbar arbeitsbezogenen Aspekte der Kommunikation im Unternehmen sind nur eine Seite. Daneben ist der soziale Aspekt der Kommunikation in Organisationen nicht zu unterschätzen. Dies betont beispielsweise HEINTEL (1974, S. 140): "Es gehört zum Überleben der Menschengattung, daß Menschen miteinander kommunizieren. Als "Zoonpolitikon" ist jeder Mensch auf andere angewiesen. Er braucht den Sozialkontakt für sein Selbständig- und Erwachsenwerden, als auch für alle auf ihn zukommenden Umweltprobleme.

Störungen des Kommunikationsverhaltens i.S. eines zu geringen Sozialkontaktes können zur Beeinträchtigung der Motivation sowie zu einer Minderung des Selbstwertgefühls der betroffenen Personen führen (SCHERER 1977b, S. 237) und damit auch zu einem Nachlassen des formal festgelegten Leistungsbeitrages des Individuums.

Diese zwei exemplarischen Problemaspekte der Kommunikation zeigen, welche Bedeutung der Kommunikationsfähigkeit der Mitarbeiter in arbeitsteiligen Organisationen zukommt.

FITTKAU (1974, S. 123) weist darauf hin, daß Überforderungsgefühle angesichts der Kommunikations-Erwartungen in dieser Situation nur natürlich sind. Denn während man für die fachliche Seite der Arbeitsaufgabe im Laufe der institutionalisierten Ausbildung (Schule, Fachausbildung usw.) mehr oder weniger systematisch vorbereitet wird, fehlt eine entsprechend gezielte Ausbildung der individuellen Kommunikationsfähigkeit völlig. Diese wird offensichtlich noch vielfach als gegeben bzw. nicht entwickelbar angesehen - andernfalls müßte ein Kommunikations-Training als selbstverständliches Element in die Berufsausbildung eingebaut sein.

1.2 Vergleich vorhandener Seminarangebote mit unserer Zielsetzung

Die am Markt angebotenen und nachgefragten Seminare zur 'Verbesserung der Kommunikation' sind ein Indiz dafür, daß die Unternehmen ein Defizit an Schulung auf diesem Gebiet erkannt haben.

Es geht hier nicht um einen vollständigen Überblick über das wenig durchsichtige Angebot an firmeninternen und extern angebotenen Schulungsveranstaltungen auf dem Gebiet der Kommunikation. Die exemplarische Betrachtung einiger typischer Seminare vermag jedoch unsere Überlegungen zu verdeutlichen. Die im einzelnen zugänglichen Seminare wurden von FITTKAU (1974) ¹, BROCHER (1969) und SCHWÄBISCH/SIEMS (1974) entwickelt. Sie können als repräsentativ für das derzeitige Seminarangebot angesehen werden.

1 'Kommunikations- und Verhaltenstraining' a.a.O. (S. 1-51)

'Kommunikation' a.a.O.)S. 142-160)

'Lernprogramm zur Verbesserung der Kommunikation' a.a.O. (S. 155-233)

Als Hauptlernziel bezeichnet BROCHER (a.a.O. S. 157) beispielsweise, daß "die Wahrnehmung für Vorgänge in der Kommunikation geschärft und eingeübt werden sollen". Von SCHWÄBISCH und SIEMS (a.a.O. S.25) wird der Begriff der 'Wahrnehmungssensibilisierung' verwendet.

Jedoch findet man auch andere Lernziele wie 'individuelle Emanzipation' oder 'demokratisch-soziale Grundhaltung', vgl. z.B. FITTKAU (a.a.O. S. 78). DÄUMLING (a.a.O. S. 185 f.) weist darauf hin, daß der Begriff Sensibilität oder Sensitivity ein breites Bedeutungsspektrum besitzt: "Gespür und Bewußtsein der eigenen Gefühle, Klarheit über sich selbst, Kenntnis der eigenen Bedürfnisse, Ängste, Freuden, Zugänglichkeit des Selbst, Transparenz und Offenheit". Diese Auffassung bezieht sich auf das Individuum selbst. Daneben wird Sensibilität häufig als interpersonelle Fähigkeit verstanden: Verständnis für andere Personen, Einfühlung in fremdes Erleben, Ahnung von dem, was in anderen vor sich geht, sich Hineinversetzen-Können, richtige Vorhersage fremden Verhaltens, adäquater Ausdruck von Gefühlslagen. Drittens wird Sensibilität auch als Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber Prozessen, Strukturen, Bedürfnissen, Stimmungen, Empfindungen und Gruppenentwicklungen aufgefasst.

Die semantische Analyse zeigt, wie schwer der Begriff 'Sensibilität' präzise zu fassen ist. Der Begriffsinhalt ist so global, daß eine Erfolgsmessung, die alle Aspekte der Sensibilität umfassen sollte, äußerst aufwendig - falls überhaupt möglich - sein dürfte. So beschränkt sich auch die Erfolgskontrolle - sie wird bei den uns bekannten Seminaren nur von FITTKAU durchgeführt - auf die Befragung der Teilnehmer, also auf subjektive Aussagen, deren

Zustandekommen nicht nachvollziehbar ist und die zudem in keinem Zusammenhang zu dem (ohnehin nicht präzise definierten) Lernziel stehen. Der Autor schreibt dann auch (a.a.O, S. 64): "Wir selbst begnügen uns im Augenblick damit, die Teilnehmer nach dem Training ausführlich - schriftlich und anonym - zu befragen: "Hat Ihnen die Veranstaltung etwas gebracht? Wenn ja, was haben Sie profitiert?" usw. Wir sehen es schon als Erfolg an, wenn Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung von den Teilnehmern positiv aufgenommen werden. Dies ist fast immer in starkem Maße der Fall ('Die erste nicht langweilige Fortbildungsveranstaltung, die ich erlebt habe...')".

Uns scheint diese Aussage für unsere Zielsetzung irrelevant. Die Zufriedenheit der Teilnehmer ist mit Sicherheit alleine kein Indiz für einen 'Lernerfolg' und schon gar nicht für eine effiziente Umsetzung des Gelernten am Arbeitsplatz.

Unsere hauptsächliche Kritik richtet sich deshalb auf die fehlende Möglichkeit der Erfolgsmessung bei diesen Seminaren, denn mangels Evaluierbarkeit gibt es damit auch keine Ansätze für mögliche Verbesserungen des Trainings. So bleibt ungeklärt, ob das Training überhaupt die Fähigkeiten und Techniken der Kommunikation vermittelt, die für die Teilnehmer am Arbeitsplatz von Vorteil sind (und dazu werden ja vom Unternehmen solche Seminare angeboten). Es muß sogar als offen gelten, ob die von uns untersuchten Seminare in ihrer Konzeption überhaupt Veränderungen bei den Teilnehmern in der intendierten Form hervorrufen.

Neben dem Aspekt der 'globalen Zielsetzung' weisen die untersuchten Seminare jedoch noch weitere Schwächen auf, die eine Erfolgsmessung erschweren oder gar unmöglich machen.

Bei den Seminaren von FITTKAU und SCHWÄBISCH wird das Hauptgewicht auf emotionales Lernen gelegt. FITTKAU (a.a.O., S. 61) schreibt: "Echte, tiefgreifende Änderungen der Persönlichkeit sind nur durch tiefgehende Selbsterfahrung in der Gruppe, durch persönliches Feedback und Auseinandersetzung damit erreichbar; durch eine Konfrontation mit dem 'Hier und Jetzt', ohne intellektualisierende Ausflüchte und geläufige Abwehrtechniken". Sie versuchen primär, durch kognitives und affektives Verstehen der Wahrnehmungsprozesse sowie der Handhabung des 'Feedback' und des Prozesses des Zuhörens eine Steigerung der Gesprächseffizienz zu erzielen. Es geht darum, die Subjektivität der Kommunikation bei allen Beteiligten deutlich werden zu lassen. Es wird untersucht, welche Prozesse in Gruppen ablaufen und welche Kommunikationsstrukturen sich einstellen. Welche Selbsterkenntnis der Einzelne aus diesen Punkten zieht, ist weitgehend ihm selbst überlassen. Sachbezogenes Handeln und die Fähigkeit dazu kann nach Meinung dieses Autors erst über die Klärung grundsätzlicher emotionaler Probleme erreicht werden. Dies kommt vor allem in der ausschließlichen Beschränkung auf Kommunikationsprobleme, die innerhalb des Trainings auftauchen zum Ausdruck, während von Arbeitsproblemen Abstand genommen wird (wie beim Sensitivity Training, vgl. DÄUMLING 1974).

Die Beschränkung auf die 'hier und jetzt' Situation schlägt sich bei FITTKAU und SCHWÄBISCH auch in der Planung der Lernelemente nieder. Sie lehnen eine konkrete, problembezogene Planung für ein Seminar ab. Der Trainer beschließt mit den Teilnehmern - in 'demokratisch-kooperativer' Weise - die Programmfestlegung.

Durch diese Art der Unterrichtsplanung läuft jedes Seminar in unterschiedlicher Form - entsprechend der Gruppenzusammensetzung - ab. Damit ist aber auch die Möglichkeit zur Lernerfolgskontrolle stark eingeschränkt. Es sei denn, man hätte für jede denkbare 'Situation' ein passendes Meßinstrument zur Verfügung (was kaum vorstellbar ist).

Neben dieser Kritik an der (fehlenden) Möglichkeit einer Erfolgsmessung sind aber auch Bedenken an dem zugrundeliegenden theoretischen Ansatz anzumelden. Gerade im Kommunikationstraining ist unserer Meinung nach ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund der Teilnehmer ein wesentliches Element des Unterrichts. Änderungen des Gesprächsverhaltens dürften um so wahrscheinlicher sein, je größer das schon vor der Schulung bestehende Problembewußtsein des Teilnehmers ist.

Bei großem gemeinsamem 'Leidensdruck' suchen alle Teilnehmer nach neuen Verhaltensweisen und kontrollieren sich gegenseitig stärker im Lernprozeß. FITTKAU erkennt die Gefahr daß an Arbeitsproblemen vorbei geschult wird und warnt auch vor einer Überbetonung des 'hier und jetzt'. Er setzt diese Erkenntnis jedoch nicht in die Tat um, denn er sieht keine Indikatoren vor, die diese Gefahr anzeigen könnten.

Ein dritter Ansatz der Kritik liegt schließlich in der Annahme, daß die Gruppe selbst die Gestaltung des Lernprozesses übernehmen kann und der Trainer lediglich ein gleichberechtigtes Gruppenmitglied ist. Die Vorstellung, daß der Trainer eine primus-inter-pares-Funktion wahrnehmen kann, wird von verschiedenen Autoren bezweifelt.

Nach GREIF (1976a, S. 29 ff.) nimmt der Trainer in jeder Form des Trainings eine direktive Funktion wahr; unterschiedlich sind lediglich die Mittel und Bereiche der Steuerung und Kontrolle bei der Art des Trainings. Je nach Möglichkeit zur Ausübung seiner direktiven Funktion ist aber auch die Möglichkeit der Erfolgskontrolle mehr oder weniger eingeschränkt.

Wir sind mit SEMMER/PFÄFFLIN (1978, S. 27) der Meinung, daß die Gestaltung der Lernprozesse durch eine Trainingsgruppe eine empirisch kontrollierbare Trainingsstruktur erschwert oder gar ganz ausschließt. Zwangsläufig wird damit auch die Bedeutung des Trainers als Variable für die Effizienz des Lernprozesses verdeckt. Ganz abgesehen davon, daß die Gruppenentscheidung zeitaufwendig ist und das Verhältnis Zeitaufwand und Lerneffizienz einer Hinterfragung bedarf.

Die Variable Trainer - von deren grundsätzlicher Bedeutung wir ausgehen - ist in dieser Art von Training einer Erfolgskontrolle nicht zugänglich zu machen.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, daß die Curriculumsplanung und -evaluierung in einem interdependenten Verhältnis stehen und nicht getrennt voneinander zu konzipieren sind.

- . Die globale Zielsetzung,
- . das Betonen der hier-und-jetzt-Situation,
- . die primus-inter-pares Funktion des Trainers erschweren eine Lernerfolgskontrolle.

Wir wollen damit keineswegs ausdrücken, daß die Seminare generell nicht in der Lage seien, Verhaltensänderungen zu induzieren, doch ist aus unserer Sicht eine Investition in ein solches Training dem Management solange nicht zuzumuten, als für den Nachweis des Lernerfolgs keine zufriedenstellenden Verfahren verfügbar sind.

Es gilt daher, ein Curriculum zu finden, das aufgrund seines Aufbaus einer Lernerfolgskontrolle zugänglich ist. Dabei sind die impliziten Annahmen über den Lernprozeß zu analysieren.

Vor dem Hintergrund der vielen existierenden Modellvorstellungen über Lernprozesse werden wir diejenigen auswählen, die eine Integration der Lernerfolgskontrolle in das Curriculum ermöglichen. Gelingt ein solcher Integrationsprozeß, kann auch die lerntheoretische Begründung des Curriculums über die Erfolgskontrolle überprüft werden. Diese Möglichkeit bleiben aber u.E. die bestehenden Seminare bisher von vornherein schuldig.

Wir ziehen daher - auch aus den in der Einleitung auf S. 3 genannten Gründen - die Neuformulierung eines Curriculums der aufwendigen und sicher sehr weitgehenden Modifizierung bestehender Curricula vor.

1.3 Anforderungen an die systematische Entwicklung eines Empathietrainings

Inoperationale Lernzieldefinition und damit fehlende Evaluierungsmöglichkeiten führten zu unserer Entscheidung, auf der Basis der Ergebnisse aus Lernpsychologie und Curriculumforschung ein eigenes Curriculum zu entwickeln. Die Curriculumforschung betont den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder zumindest unterstützten Planung und Kontrolle (vgl. WULF 1974, S. 118).

Die Systeme der Curriculumentwicklung unterscheiden sich primär in der Anzahl der Detaillierungsebenen. Der Grundgedanke, den Gestaltungsprozeß durch eine ständig detaillierter werdende Planung zu strukturieren, wird allgemein bejaht (vgl. dazu die synoptische Sicht bei WULF (a.a.O., S. 119), BLANKERTZ (1972).¹

Wir haben den Ansatz von BOETTCHER (1973) aufgegriffen, dessen Detaillierungsschritte für unseren Zweck ausreichend konkret sind. Auf unser Problem zugeschnitten ergeben sich die in Abb. 1 beschriebenen Planungsschritte. Aus der graphischen Darstellung werden die Interdependenzen zwischen den einzelnen Planungsschritten deutlich.

1 Andere Autoren bezeichnen den Konkretisierungsprozeß abweichend, bleiben jedoch in derselben Systematik. Z.B. umschreibt KLAUER (1974, S. 204) den Konkretisierungsprozeß von Qualifikationsbündeln zu Einzelqualifikationen als 'Makroanalyse'. Er versteht unter Makroanalyse "die Zerlegung eines Lernzieles in die Gesamtheit der Teilziele, die notwendige und hinreichende Voraussetzung zur Erreichung des Lernzieles sind". Allerdings finden sich in der Literatur unterschiedliche Auffassungen, inwieweit der Prozeß der Konkretisierung in Richtung 'operationale Lernziele' vorangetrieben werden soll.

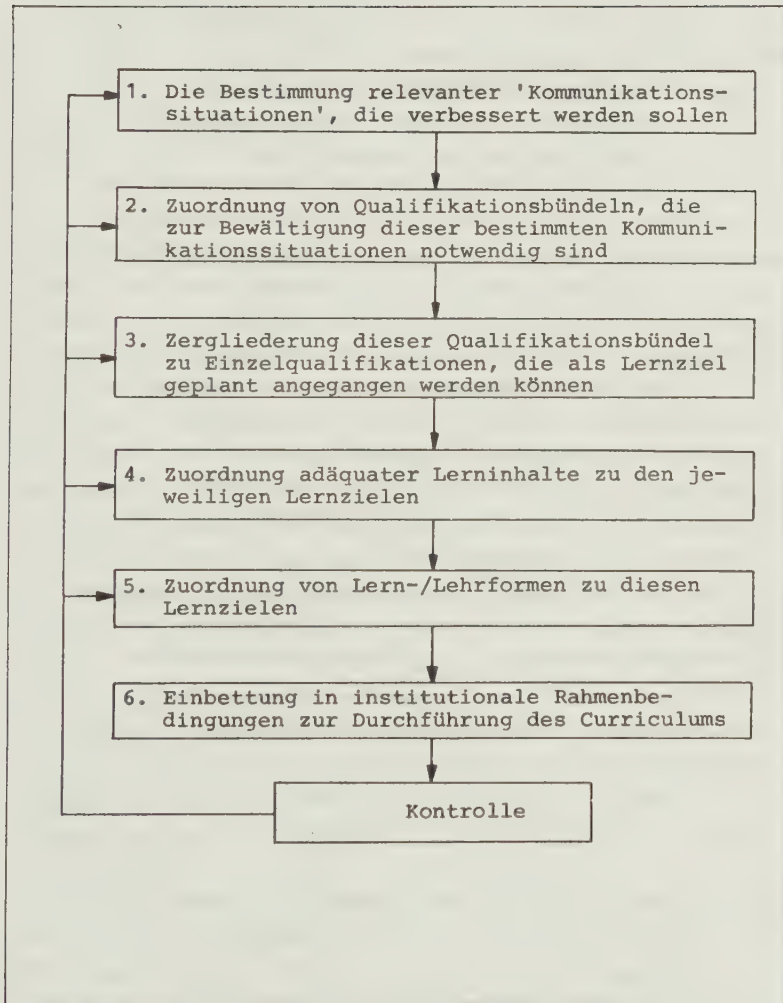


Abb. 1: Prozeßmodell der Curriculumsentwicklung

BOETTCHER (a.a.O., S. 7) fasst die ersten zwei Phasen seines Modells als Phase der Lernzielgewinnung, die Phasen 3 - 6 als Strukturierung der Lernzielsituation zusammen und weist darauf hin, daß beide Phasen interdependent zu durchlaufen sind. Nach seiner Meinung kann eine Aufstellung von Lernzielen ohne Berücksichtigung der Bedingungen und Möglichkeiten der Lernsituation zu unproduktiven Utopien führen; die Konstruktion der Lernsituation ohne Orientierung auf reflektierte Lernziele hin könne bloße Unterrichtstechnologie bedeuten. Die Phase 'Einbettung in institutionelle Rahmenbedingungen' soll zeigen, daß das Curriculum nicht beliebig frei entwickelt werden sollte, sondern daß bestehende Restriktionen wie finanzielle Ressourcen u.a. von vornherein zu berücksichtigen sind.

Allerdings vernachlässigt BOETTCHER bei seinen Überlegungen die Bedeutung der Kontrolle für die Curriculumsentwicklung. Erst Kontrollinformationen ermöglichen eine schrittweise Optimierung der Curriculumsentwicklung. Ohne diese Informationsrückkopplung bildet sein Curriculum lediglich einen statischen Gestaltungsvorschlag. Wir erweitern daher das Modell von BOETTCHER um den Kontrollaspekt und verwenden die ergänzte Form als Rahmen für unsere Curriculumsentwicklung.

In den folgenden Abschnitten werden wir anhand des erweiterten BOETTCHER-Modells vorgehen.

Dabei wird der Kontrollaspekt bereits bei der Curriculumsentwicklung berücksichtigt, jedoch erst in Kapitel 2 ausführlich dargestellt. Wir sind uns dabei bewußt, daß die detaillierte Curriculumsentwicklung dem Praktiker wahrscheinlich umständlich erscheinen wird. Sie ist jedoch unter dem Gesichtspunkt der Curriculumsrevision unerlässlich.

1.31 Bestimmung relevanter Kommunikationssituationen

Die Bestimmung relevanter Kommunikationssituationen ist gedanklich in zwei Elemente zu untergliedern. Einige Autoren ¹ fordern eine exakte Analyse der vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der potentiellen Teilnehmer - die "Adressatenanalyse". Aus der Gegenüberstellung von "Adressatenanalyse" und "Aufgabenanalyse", die eine wie auch immer geartete Sollvorstellung beinhaltet, ergeben sich die Lernziele.

Neben dem Ziel, aus der Differenz zwischen Ist-Zustand und gewünschtem Verhalten (Soll-Zustand) Lernziele abzuleiten, wird bereits in diesem Planungsstadium die Frage der Lernerfolgskontrolle relevant. CAMPBELL u.a. (1975, S. 481') weisen daraufhin, daß eine konkrete Vorstellung, auf welche kritischen Situationen ein Teilnehmer vorbereitet werden muß, den Gedanken der Evaluation einschließt: "A fruitful approach would be to develop a wide range of realistic and complex problems or decision situations to be used to evaluate trainees' behavior before and after training".

Die Forderung nach Durchführung einer Adressatenanalyse wird jedoch nach unserer Erfahrung kaum in die Tat umgesetzt. In den uns zugänglichen Unterlagen finden sich weder konkrete Aufgaben- noch konkrete Adressatenanalyse. SCHWÄBISCH und SIEMS (a.a.O., S. 295) schreiben z.B. lediglich, daß das Training für 'Arbeitsgruppen' entworfen wurde, die ihre 'Effektivität der Arbeit verbessern' und das 'Sozialverhalten der Gruppenmitglieder verbessern wollen'. Eine solche Beschreibung der relevanten Kommunikationssituationen kann unserer Meinung nach mangels konkreter Definition keine Basis für ein Kommunikationstraining sein.

1 Z.B. MAGER und PIPE (1973), MEYER (1974), STIEFEL (1976)

Über die Adressaten - haben Lehrerkollegien die gleichen Probleme wie Arbeitsgruppen in der Industrie? - ist so wenig gesagt wie über die Aufgaben - was muß ein Mitglied einer Arbeitsgruppe können?

Eine operationale Sollvorstellung in Form von Lernzielen fehlt; damit ist auch keine Lernerfolgskontrolle möglich.

Die Frage liegt auf der Hand, weshalb die von der Theorie geforderte Aufgaben- und Adressatenanalyse von den vorliegenden Curricula nicht erfüllt wird. Ein wesentlicher Grund dürfte in dem mit der Informationsbeschaffung verbundenen Aufwand liegen.

Die Bestimmung relevanter Situationen erfordert (sofern nicht die Gesamtheit analysiert wird) die Auswahl einer repräsentativen Stichprobe sowie eine Methode zur Definition solcher relevanter Situationen. Dies ist mit Aufwendungen, d.h. Kosten verbunden. Wir sind aber der Meinung, daß ein solcher Aufwand - zumindest bis zu einem gewissen Grad - betrieben werden muß, wenn man die Effizienz der mit dem Training eingesetzten (auch nicht unerheblichen) Mittel nachweisen will. Der Aufwand für diese Analyse sollte um so größer sein, je mehr Grund zur Annahme mangelnder Curriculumseffizienz besteht.

Wir stützen uns bei der Aufgaben- und Adressatenanalyse zur Entwicklung unseres Curriculums auf eine Fragebogenaktion, die 1975 in der Standard-Elektrik Lorenz AG innerhalb eines Erzeugnisgebietes durchgeführt wurde. ¹

1 Ein Erzeugnisgebiet besteht aus den Abteilungen Entwicklung, Vertrieb, Verwaltung bezogen auf ein Produkt. Population: 153 Mitarbeiter. Unveröffentlichte Untersuchung der zentralen Aus- und Fortbildung.

Ziel der Aktion war es, den beiderseitigen Grad der Zufriedenheit bei Gesprächen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern festzustellen. Die Fragestellung bezog sich sowohl auf 'nicht institutionalisierte Gespräche' als auch auf 'institutionalisierte Gespräche' (wie die Mitteilung der jährlich durchzuführenden Leistungsbeurteilung durch den Vorgesetzten).

Es ergab sich, daß über 50% der Mitarbeiter das Gespräch zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern als mangelhaft empfanden. Als Hauptgrund wurde angegeben, daß von Seiten des Vorgesetzten kein 'Eingehen' auf den Gesprächspartner (81%) erfolgte. Insbesondere das institutionalisierte Leistungsbeurteilungsgespräch wurde von den Mitarbeitern als verbesserungswürdig angesehen. Auf die Frage: "Wurden anlässlich der Mitteilung Ihrer Beurteilungsergebnisse konkrete Empfehlungen für Ihre Entwicklung angesprochen?" antworteten 70,9% der Befragten mit 'Nein'. Die Intention des Beurteilungssystems durch einen konstruktiven Gesprächsabschluß den Mitarbeiter zu motivieren, wird durch die offensichtlich unzulängliche Durchführung des Gesprächs in Frage gestellt.

Weiterhin wurde die 'Art der Kritik' im Gespräch allgemein genannt. Die Kritik erfolgte entweder zu stark (21%) oder sie wurde 'vermieden' (12%).

Wir gehen davon aus, daß der Adressatenkreis auch für andere Erzeugnisgebiete repräsentativ ist. Aus den Umfrageergebnissen lassen sich schon relevante Kommunikationssituationen und Problemzonen erkennen.

Solche Problemzonen im Gespräch zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sind vor allem:

- . bei institutionalisierten und nicht institutionalisierten Gesprächen mangelndes Eingehen des Vorgesetzten auf den Gesprächspartner.
- . Dies äußert sich im Beurteilungsgespräch - Ansprechen der persönlichen Weiterentwicklung des Mitarbeiters erfolgt nicht - und
- . in der Art der Kritikausübung in institutionalisierten und nicht institutionalisierten Gesprächen.

Die Befragung zeigt weiter, daß die Vorgesetzten auch bei anderen Gesprächsanlässen den Erwartungen der Mitarbeiter im Gespräch nicht gerecht werden konnten.

Ein Kommunikationstraining muß also ein Verhalten der Vorgesetzten zum Ziel haben, das sowohl den situativen Gegebenheiten als auch der Befriedigung persönlicher Bedürfnisse der Beteiligten angemessen ist.

Da in einem großen Unternehmen der größte Teil der Vorgesetzten wiederum selbst Mitarbeiter anderer Vorgesetzter ist, muß bei einer Gestaltung des Curriculums diese Doppelfunktion berücksichtigt werden. Der Vorwurf, der gelegentlich erhoben wird, daß Führungstraining ein Training der 'Elite' zur besseren Beherrschung einer Mehrarbeit sei, ist schon aus diesem Grunde widersinnig.

Die von uns verwendete Befragung ist zwar mit den Einschränkungen, die aus der Art der Datenerhebung mittels Fragebogen resultieren, zu versehen. Sichtbar wird jedoch, daß eine durchaus aufschlußreiche Analyse mit vergleichsweise wenig Mitteln durchzuführen ist. Sicher ist ein solches approximatives Verfahren der Alternative vorzuziehen, ein Curriculum ohne eine solche Analyse lediglich aus der eigenen subjektiven Problemsicht heraus zu entwickeln.

1.32 Operationalisierung der Zielsetzung

Aus der Aufgaben- und Adressatenanalyse ergaben sich die in Abschnitt 1.3 beschriebenen Problemzonen.

Hervorstechend ist das Unvermögen, sich in den Gesprächspartner hineinzusetzen. Die beiden anderen Problemzonen stellen unseres Erachtens lediglich eine situative Konkretisierung derselben Problemzone dar. So ist die Überreaktion (bzw. das Unterlassen) von Kritik in enger Verbindung mit der Fähigkeit zu sehen, sich in den zu Kritisierenden hineinzusetzen. Dasselbe gilt für die mangelhafte Handhabung des Leistungsbeurteilungsgesprächs; der Vorgesetzte erkennt nicht, welche Bedeutung der Mitarbeiter diesem Gespräch für seine zukünftige Entwicklung beimißt.

Die Fähigkeit, sich im Kommunikationsprozeß in andere hineinzusetzen, wollen wir mit DYMOND (1949) als EMPATHIE bezeichnen.

Zielsetzung unseres Curriculums ist es, die Empathie der Seminarteilnehmer zu verbessern. Den Empathiebegriff werden wir im Rahmen unseres Curriculums konsequent operationalisieren und damit die Voraussetzung für eine Messung eventueller Empathieveränderungen schaffen.

Exkurs

In einigen Wörterbüchern findet sich der Begriff der Empathie als 'Charaktereigenschaft' beschrieben. So steht im psychologischen Wörterbuch von DORSCH (1970, S. 99) unter anderem: Das Hineinverlegen eigener Gefühle und Stimmungen in leblose Gegenstände, wodurch diese einen besonderen Charakter erhalten... .

Von hieraus ist es nur ein Schritt zur Übertragung des Begriffs auf den Bereich der Kommunikation, wie er bei BULLMER (1978) verwendet wird: Miterleben des fremden Ichs aufgrund der Wahrnehmung des Ausdrucks oder der Mitteilung der Erlebnisse einer anderen Person. Allerdings werden hier zwei unterschiedliche Standpunkte hinsichtlich der Decodierung der Informationen deutlich. Die eine besagt, daß die beim Verstehensprozeß gebildeten Vorstellungen Analogieschlüsse darstellen i.d.S., daß aus der Weise über die eigene Persönlichkeit Schlußfolgerungen über die andere Persönlichkeit gezogen werden.

Es besteht die Gefahr, daß die Grundlagen für die Schlußfolgerungen - unsere eigenen Interpretations-schemata - eine falsche Basis für die Interpretation darstellen. Je größer der Unterschied zwischen den Lernerfahrungen und Denkprozessen von zwei oder mehreren Personen ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die Wahrnehmungen dieser Personen differieren werden.

Die andere Vorstellung beinhaltet die Annahme, daß über den Akt des Beobachtens i.w.S. ein Verstehensprozeß einsetzen kann, der andeutungsweise ähnliche Erlebnisse im decodierenden Partner entstehen läßt wie im sendenden Partner. In diesem Fall steht die genaue interpersonelle Wahrnehmung, aber auch das sensible Ausdrücken dieser Wahrnehmung im Mittelpunkt des Prozesses.

1.321 Problem der Operationalisierung von Lernzielen im Gesprächstraining

Nach Auffassung MAGERS (1965) ist ein Lernziel (Objective) so zu beschreiben, daß Interpretationsmöglichkeiten und Unklarheiten ausgeschlossen sind. Diese Klarheit wird nach BLANKERTZ (1972, S. 78) durch 3 Kriterien erreicht:

1. Genaue Endverhaltensbeschreibung,
2. Beschreibung näherer Einzelheiten, unter denen das Endverhalten gezeigt werden soll,
3. Bestimmung eines Beurteilungsmaßstabes.

Die Forderung, das Lernziel in beobachtbarem Endverhalten zu beschreiben, ist bei einem Training relativ leicht zu erfüllen, das auf den Erwerb klar umrissener Fähigkeiten abzielt. Ihr ist naturgemäß um so schwieriger nachzukommen, je komplexer der Lerngegenstand - hier die Verbesserung der Kommunikation - ist.

Erst wenn es uns gelingt, das Lernziel in Form von beobachtbarem Verhalten zu beschreiben, wird eine Lernerfolgskontrolle möglich. Ohne diese Rückkoppelungsmöglichkeit erscheint es ausgeschlossen, bestehende Unterrichtsformen und Medien zu verbessern und dadurch den Prozeß der Verhaltensänderung und des Lernens einer planvollen Steuerung zugänglich zu machen.

Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einer Lernzieloperationalisierung werden jedoch insbesondere von BOETTCHER (1973) bestritten. Vor allem 2 Einwände werden vorgebracht:

So kritisiert BOETTCHER (a.a.O., S. 11) die Rückwirkung der Lernzieloperationalisierung auf die Lernzielvorgabe. BOETTCHER (a.a.O., S. 10) ist der Auffassung, daß die Kriterien der Operationalisierbarkeit und der Evaluierbarkeit die Wahl der

Lernziele durch Selektion oder zumindest Gewichtung beeinflussen. Insbesondere der Akt der Lernerfolgskontrolle löst seiner Ansicht nach ein nichtkontrollierbares Bündel von impliziten Lernzielentscheidungen aus, da das Wissen, daß das Lernziel einer Erfolgskontrolle unterzogen wird, bereits eine weitgehende Vorentscheidung darstellt und den Kreis potentieller Lernziele einengt. Daraus resultiert, daß die Struktur der Erfolgskontrollkriterien implizit ein bestimmtes Konzept vom Lehren und Lernen favorisiert.

In einem weiteren Einwand wird befürchtet, daß ein auf operationalen Lernzielen basierender Unterricht dem Lernenden die Möglichkeit nimmt, das Geschehen mitzubestimmen. Ein solcherart rigider Unterricht würde aus der Sicht der Kritiker die Lernmotivation der Teilnehmer zerstören.

Die Einwände gegen die Operationalisierung von Lernzielen könnten allerdings bis heute nicht empirisch gestützt werden (vgl. WULF 1974, S. 383). Unserer Meinung nach überwiegt das - von den Kritikern gar nicht beachtete - Argument, daß ohne konkrete Sollwerte eine Erfolgskontrolle unmöglich ist. Zumindest für den Bereich der Industrie ist ein Nachweis der Effizienz der eingesetzten Ressourcen zu erbringen, auch wenn Rückwirkungen auf Lernzielentscheidungen vorhanden sind. Außerdem sind die Überlegungen BOETTCHERS in der Logik nicht zwingend. Zwar ist es richtig, daß manche Lernziele nicht völlig operationalisiert werden können, doch muß eine Erfolgskontrolle nicht zwangsweise dazu führen, das Lernziel zu revidieren - man kann sich auch damit zufrieden geben, operationalisierbare Teilziele zu definieren und diese als Parameter des Lernzieles zu verwenden.

Der zweite Einwand, daß dem Lernenden die Möglichkeit genommen wird, den Lernprozeß mitzubestimmen, ist unseres Erachtens von vornherein kaum haltbar. Die Entscheidung für ein bestimmtes Lernziel hat nichts damit zu tun, wie letztlich der Lernprozeß gestaltet wird. Er kann im Gegenteil gerade dazu führen, daß dem Lernenden verschiedene Unterrichtselemente zur Erreichung des Lernziels angeboten werden können. Insofern brauchen vorgegebene Lernziele für den Lernenden nicht weniger motivierend zu sein.

1.322 Operationalisierung des Empathiebegriffes

Im Sinne der definierten Problemsituation läßt sich Empathie weiter operationalisieren durch die Aspekte:

- . empathische Wahrnehmung und
- . empathisches Dialogverhalten.

Unter empathischer Wahrnehmung verstehen wir mit BULLMER (1978, S. 82) die Fähigkeit, Informationen im Informationsprozeß umfassend aufzunehmen und so zu decodieren, daß Verhaltensweisen und Gefühle des Kommunikationspartners antizipiert werden können. Empathisches Dialogverhalten kennzeichnen wir dadurch, daß ein Gesprächspartner während eines Gespräches durch den Einsatz noch zu beschreibender Techniken die eigene Wirkung auf den Partner abschätzen kann. Die vom Partner perzeptierte und die selbst empfundene Wirkung im Gespräch müssen sich weitgehend decken, wenn das Kommunikationsziel erreicht werden soll.

1.33 Zuordnung von Lerninhalten zu den Lernzielen

Bei der Auswahl von Lernelementen zur Steigerung der Empathie greifen wir auf Modellvorstellungen des Kommunikationsprozesses zurück.

Ein sehr bekanntes, einfaches Modell besteht aus den Bestandteilen: 'Sender - Information - Empfänger' z.B. (KRAMER 1965). Bei dem Prozeß des Informationsaustausches besteht eine Rückkopplung zwischen Sender und Empfänger.

Dieses noch undifferenzierte Modell läßt die beiden Aspekte der Empathie noch nicht deutlich werden. Wir präzisieren daher das Modell in Form des von FRANKE (1976, S. 60) vorgeschlagenen Gesprächsmodells (s. Abb. 2).

Der Prozeß des Empfangens von Informationen ist in engem Zusammenhang zur Informationsverarbeitungskapazität des Individuums zu sehen. Der Verarbeitungs- und Wahrnehmungsprozeß wiederum ist abhängig von 'Erfahrungsrastern' (Speicher) der Person. Der Prozeß der Informationsverarbeitung weist spezifische Probleme auf.

Die Empathie der Wahrnehmung wird vor allem durch die Wahrnehmungs- und die Speicherkapazität bestimmt, der Output schlägt sich in einer richtigen Deutung der empfangenen Information nieder (vgl. Abb. 3).

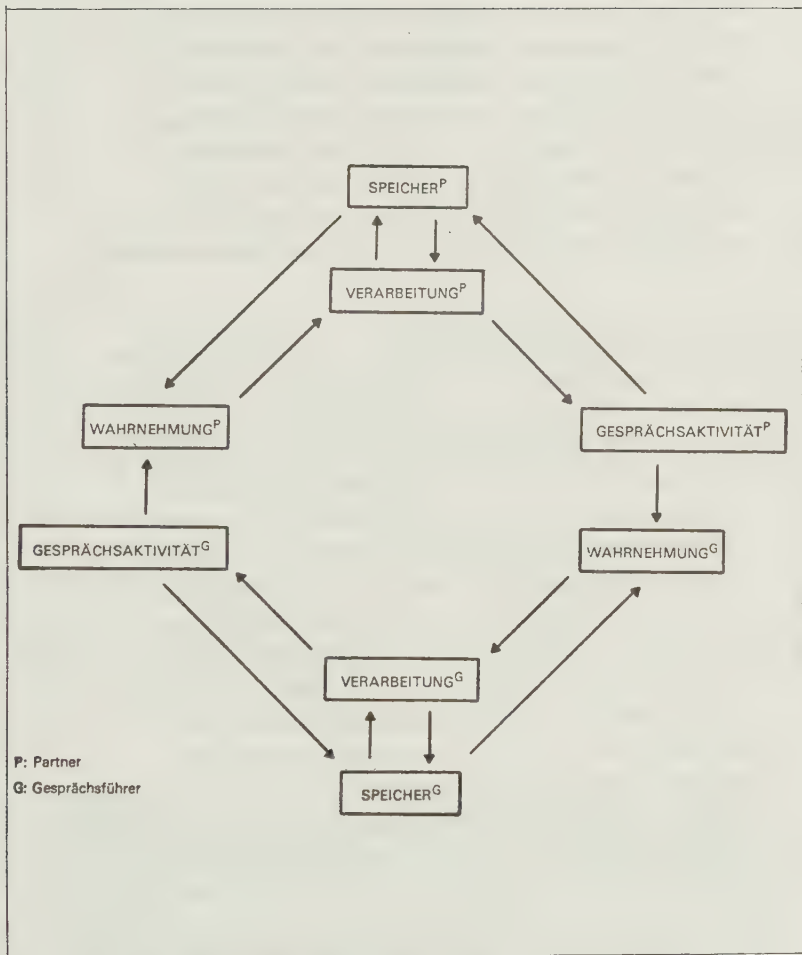


Abb. 2: Gesprächsmodell nach FRANKE

Die Empathie im Dialog setzt eine empathische Wahrnehmung voraus. Durch die Entscheidung des Gesprächsteilnehmers, im Gespräch aktiv zu werden, tritt jedoch nicht nur der Aspekt des Sendens hinzu, sondern es erfolgt durch den Akt des 'Sendens' zusätzlich eine Rückkopplung über den Partner. Sie liefert ihm ständig Indizien für den Eintritt der angestrebten Beeinflussung beim Gesprächspartner - vorausgesetzt, er ist in der Lage, die gesendeten Informationen (verbaler und nonverbaler Art) richtig zu deuten. Diese Rückkopplung ist in dem Modell von FRANKE durch Pfeile gekennzeichnet.

SECORD und BACKMANN (1964, S. 1) weisen in ihrem sozial-psychologischen Standardwerk darauf hin, daß das Verhalten eines Individuums (S) in Anwesenheit einer anderen Person (O) zugleich eine Reaktion auf und ein Stimulus für diese andere Person ist. Weil die andere Person (O) auf das Verhalten reagiert, wird das Verhalten von (S) wahrscheinlich durch die Anwesenheit von (O) abgewandelt. (S) mag sich bewußt oder unbewußt so verhalten, als wolle er eine bestimmte Reaktion von (O) hervorrufen. Sein Folgeverhalten hängt von seinem Erfolg oder Mißerfolg ab, bei (O) bestimmte Verhaltensweisen hervorrufen. SCHERER (1977, S. 229) bezeichnet diesen Aspekt der Empathie als 'wechselseitige Kontingenz des Verhaltens'.

Kommunikation ist somit komplexer als ein einfacher stochastischer Prozeß der seriellen Aufeinanderfolge von Reaktionen der beteiligten Individuen.¹

Die Empathie ist aus diesem Grunde durch die Fähigkeit charakterisiert, Interaktionsprozesse zu erkennen und das eigene Gesprächsverhalten entsprechend zu modifizieren (vgl. Abb. 3).

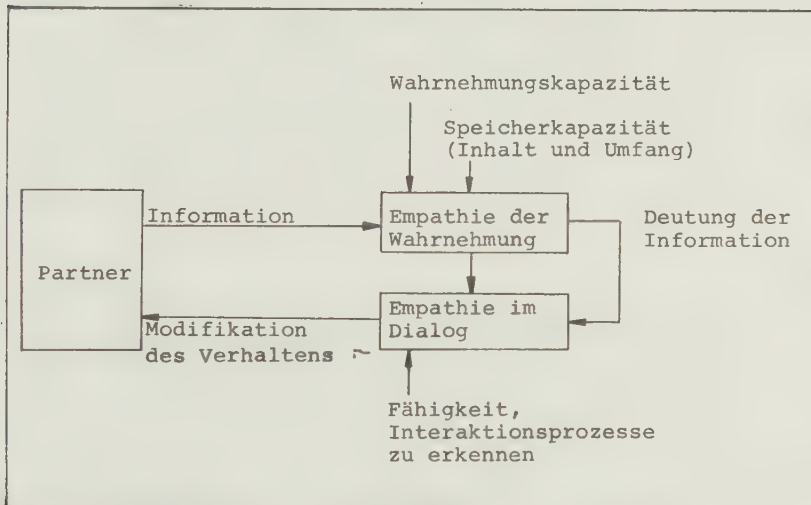


Abb. 3: Aspekte der Gesprächsempathie

1 WATZLAWICK (1974, S. 57) weist darauf hin, daß in der psychologischen Forschung oft: "nur kurze Verhaltensketten betrachtet werden, so daß ein Ereignis als Reiz, ein anderes als Verstärkung und die Aktion einer Person zwischen den beiden Ereignissen als Reaktion bezeichnet werden kann. Im Gegensatz dazu sind die Abläufe in der Kommunikation sehr komplex und unterscheiden sich durch die Tatsache, daß in ihnen jedes Ereignis gleichzeitig Reiz, Reaktion und Verstärkung ist". (Vgl. auch ARGYLE, 1972).

1.331 Lernelemente zur Steigerung der Empathie der Wahrnehmung

Die empathische Wahrnehmung setzt voraus, daß wir umfassende Informationen über den Gesprächspartner bekommen und daß diese Informationen so decodiert werden können, daß die Einstellung, der affektive Status und die Gesprächsabsicht des Gesprächspartners erschlossen werden können. Dieser Absicht stehen insbesondere zwei Schwierigkeiten im Wege:

1. In einem Gespräch werden in der Regel mehr Informationen abgegeben, als von einem Gesprächsteilnehmer simultan erfaßt werden können.
2. Die Decodierung der lediglich selektiv aufgenommenen Signale erfolgt vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen.

Es gilt daher, die Lernelemente auf diese Schwachstellen im Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozeß abzustimmen. In erster Linie müssen Lernelemente bereitgestellt werden, die eine Steigerung der Aufnahmekapazität zum Ziel haben. Eine Möglichkeit hierzu wird von vielen Autoren (vgl. z.B. BANDURA 1971, ROSENTHAL 1971, FITTKAU u.a. 1974, BOETTCHER 1973, FRANKE 1976, BROCHER 1969) darin gesehen, daß der empathische Wahrnehmer nicht mehr global wahrnimmt, sondern die Informationen analytisch aufnimmt. Analytisches Beobachten bedeutet in diesem Zusammenhang, zu Beginn des Prozesses möglichst viele Informationen aus möglichst allen Kommunikationskanälen getrennt aufzunehmen und zu decodieren.

Ein zentrales Element bei diesen Überlegungen ist die Unterscheidung von WATZLAWICK (1974, S. 53), der den Kommunikationsvorgang in einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt untergliedert. Der Inhaltsaspekt bezieht sich auf die Betrachtung, was jede Mitteilung enthält, während sich der Beziehungsaspekt mit der Frage beschäftigt, welche Beziehung zwischen den Gesprächspartnern durch den Akt der Kommunikation entsteht. Der Beziehungsaspekt kann dadurch erschlossen werden, daß Informationen aus mehreren Kommunikationskanälen (vgl. dazu SCHERER, 1973) wie Mimik, Gestik, Tonfall usw. in ihrem Aussagegehalt verglichen und damit einer Interpretation zugänglich gemacht werden.

In diesem Zusammenhang sind auch die neueren empirischen Untersuchungen von EKMAN (1976, S. 35 ff.) auf dem Gebiet der nonverbalen Kommunikation¹ von großem Interesse. Der Autor konnte in mehreren Untersuchungen feststellen, daß gerade die nonverbalen Informationen spontan und einer bewußten Steuerung durch den Sender wenig zugänglich sind. Eine Auswertung dieser Informationen ist deshalb gerade für die empathische Wahrnehmung von großer Bedeutung.

1 Vgl. dazu auch die Aussagen der Kinesik bei BROCHER (1969).
EKMAN fand in der zitierten Untersuchung auch heraus, daß viele nonverbale Signale interkulturell von Beobachtern gleich interpretiert werden.

Da die Decodierung der empfangenen Signale von Lernerfahrungen und Denkprozessen des Empfängers abhängig ist - BULLMER (1978, S. 6) spricht von einer 'impliziten Persönlichkeitstheorie' -, muß sich der Teilnehmer seiner eigenen Interpretations-schemata bewußt werden. Im Zusammenhang mit der Bewußtmachung dieser Interpretationsschemata muß unser Lernelement daher auch eine Darstellung des Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesses sowie der Problematik in Bezug auf die zwischenmenschliche Kommunikation beinhalten. Wir stützen uns bei diesem Aspekt auf die umfangreiche Darstellung bei FRANKE und FRECH (1968), VOPEL (1974), KRECH u.a. (1962), HOLDER (1975, S. 35 ff.). Sie bildet die Grundlage für dieses Lernelement.

Zur Analyse der Bedeutung ankommender Informationen gehört ferner das Erkennen des semantischen Gehaltes bestimmter, sich oftmals wiederholender Äußerungen des Partners. VUKOWICH (1975, S. 52) verwendet den Begriff "Argumentationsfigur"¹. Diese Argumentationsfiguren gleichen dabei "Minimodellen der Kommunikation" (a.a.O., S. 52). Durch die Auseinandersetzung mit diesen Argumentationsfiguren wird der Teilnehmer in die Lage versetzt, die unterschwellig wirkenden Implikationen dieser Figuren zu erkennen.

HÜLSMANN (1971) weist auf die geringe empirische Validität dieser Ansätze hin. Da aus unserer Sicht jedoch die Sensibilisierung gegenüber bestimmten Argumentationsweisen äußerst wichtig ist, muß diese geringe empirische Validität in Kauf genommen werden.

Abb. 4 zeigt die Lernelemente zur Steigerung der Empathiewahrnehmung noch einmal im Überblick.

1 Es ist anzumerken, daß der Versuch, Minimodelle der Kommunikation zu entwickeln, auf philosophisches Gedankengut von PLATON u.a. zurückgeht.

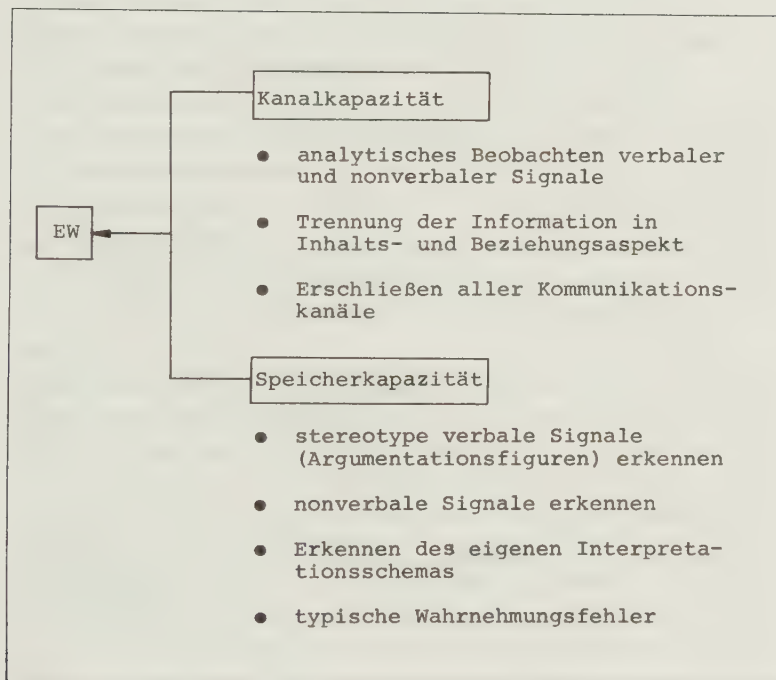


Abb. 4: Lernelemente zur Steigerung der Empathie-
wahrnehmung (EW)

1.332 Lernelemente zur Steigerung des empathischen Dialogverhaltens

Empathisches Dialogverhalten setzt voraus, daß Interaktionsprozesse analysiert und gesteuert werden können. Dazu ist es notwendig, Lernelemente anzubieten, die es ermöglichen, eigene - im Gespräch invariante Teile aufzuzeigen, um dem Teilnehmer ein grobes Gefühl für seine eigene Wirkung zu vermitteln. ECO (1972) weist darauf hin, daß invariante Verhaltensweisen im Gespräch (Kommunikationsschablonen) in ihrem Ausmaß meist unterschätzt werden. Es ist deshalb wichtig, den Umfang der Kommunikationsschablonen zu erkennen um ihre Wirkung auf den Gesprächspartner abschätzen zu können.

Neben den Lernelementen der Empathie der Wahrnehmung, die zwar eine Bewertung der ankommenden Informationen ermöglichen, sind Techniken notwendig, die es ermöglichen, gezielt Informationen vom Partner zu erreichen - nicht zuletzt um die verbleibende Ambivalenz der wahrgenommenen Informationen zu reduzieren. Wir denken dabei an die Technik des 'Umschreibens'. Mit dieser Technik (besonders durch MUCCIELLI, 1972, einem breiteren, d.h. nicht nur therapeutischen Anwendungsbereich zugänglich gemacht) kann es gelingen, daß einerseits die Tendenz von Gesprächsteilnehmern zum vorschnellen Bewerten von Informationen vor dem eigenen Erfahrungshintergrund reduziert wird (vgl. ANTONS 1975, S. 87 ff., BROCHER 1969). Andererseits wird durch diesen Prozeß der 'verzögerten Bewertung' der Grad der Offenheit im Gespräch in der Tendenz erhöht (VOPEL 1974, S. 67 ff.). Dadurch wiederum können bislang 'verdeckte Informationen' - insbesondere solche aus der Beziehungsebene - offen angesprochen werden. Damit lassen sich der fremde Standpunkt besser verstehen und der eigene Standpunkt leichter klarstellen.

Zur Reduktion der Unsicherheit empfangener Informationen ist weiterhin an Lerninhalte zu denken, die sich mit Art, Anwendung und Problematik der Fragetechniken beschäftigen. Wir stützen uns hauptsächlich auf die neuere Darstellung bei NEUBERGER (1973, S. 111 ff.). Mit Hilfe einer situationsangepaßten Fragetechnik können zusätzliche Informationen vom Gesprächspartner eingeholt werden. Dies erlaubt auch eine gewisse Lenkung des Gespräches.

Zur Aufrechterhaltung des Informationsflusses ist auch die nonverbale Kommunikation von Bedeutung (VOPEL 1974, GOFFMANN 1969). Es gilt i.S. der Empathie im Dialog, die Regelmäßigkeit dieser Beziehungen zu erkennen. Insbesondere kann durch den Einsatz der 'nonverbalen Verstärkung' der Grad der eigenen Akzeptanz und damit die Sendetätigkeit des Partners beeinflußt werden.

Abb. 5 zeigt die Lernelemente zur Steigerung der Empathie im Dialog noch einmal in zusammengefaßter Form.

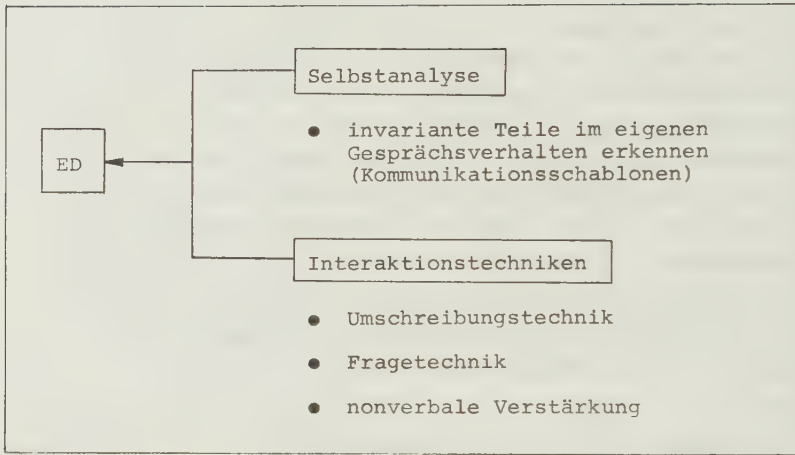


Abb. 5: Lernelemente zur Steigerung der Empathie im Dialog (ED)

1.34 Zuordnung von Lehr-/Lernformen zu den Lernzielen

1.341 Theoretische Überlegungen

Nach der Detaillierung der Lernziele stellt sich nun die Frage, wie der zugehörige Lernprozeß für die in Aussicht genommene Zielgruppe zu gestalten ist.

Was unter 'Lernen' ¹ zu verstehen ist, ist wissenschaftlich kaum umstritten. Die Frage, welche Lernprinzipien angewandt werden sollen, wird dagegen von unterschiedlichen Lerntheorien sehr verschieden beantwortet. Die Wissenschaften, die sich mit dem 'Lernen' beschäftigen, sind zahlreich (wie auch beim Begriff der Kommunikation). Bis heute stehen die Erkenntnisse der Lernpsychologie, der Biologie, der Neuropsychologie nebeneinander, ohne daß sie zu einer umfassenden Theorie hätten zusammengefügt werden können. WEINERT (1974, S. 94) schreibt dazu:

- 1 Die Definitionen des Begriffes 'Lernen' setzen in der Mehrzahl am Ergebnis des Lernprozesses an.

Lernen wird durch die Komponenten

.Änderung des Verhaltens

.relative Stabilität der Änderung

beschrieben.

Vgl. z.B. Stichwort 'Lernen' in WULF (1974a, S. 389-394), BLUMENFELD u.a. (1971, S. 638), WEINERT (1974, S. 389 ff.).

Oft wird auch die Komponente 'Erfahrung' des Individuums betont. Erfahrung impliziert, daß der Lernprozeß auf Beobachtung, Übung, Praxis oder intellektueller Auseinandersetzung mit dem Problem fußt. Ausgeschlossen sind damit Verhaltensänderungen, die auf neurophysiologische Reifungsvorgänge oder andere körperliche Vorgänge zurückzuführen sind.

"Zwar wurde in den vergangenen Jahrzehnten eine unübersehbare Fülle empirischer Einzelbefunde und eine Reihe lerntheoretischer Systeme publiziert, zwar wurden lernpsychologische Erkenntnisse in der Instruktions- und Erziehungspsychologie mit Gewinn praktisch angewandt, doch hat sich dadurch die Zahl der pädagogisch relevanten offenen Fragen nicht verringert, sondern eher erhöht".

Dieser Zustand ist z.T. sicher darauf zurückzuführen, daß die bisherige Forschung die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung innerhalb eines so komplexen Gebietes durch Ceteris-Paribus-Bedingungen beschränken mußte. GAGNÉ (1975, S. 57 ff.) weist darauf hin, daß lerntheoretische Aussagen (von denen viele auf SKINNER zurückgehen) sich fast durchweg auf Untersuchungen an einzelnen Individuen oder Tieren gründen. Eine Übertragung dieser Erkenntnisse auf komplexere, soziale und interaktive Lernprozesse ist nicht ohne weiteres möglich oder erlaubt.

Mit der inzwischen gewachsenen Skepsis gegenüber den generellen Theorien des Lernens konzentriert sich in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit stärker auf die Theorie des 'sozialen Lernens' (vgl. z.B. BANDURA 1971). Das soziale Lernen stellt nicht nur den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern auch die Übernahme von Normen und Einstellungen in den Mittelpunkt des Interesses. Darüber hinaus wird der Lernprozeß nicht mehr isoliert auf ein Individuum, sondern auf den Lernvorgang in Gruppen bezogen.

1.342 Mehrdimensionalität des Lernprozesses

Die von uns untersuchten Curricula von FITTKAU, SCHWÄBISCH/SIEMS und BROCHER unterscheiden sich wenig in der Gestaltung des Lernprozesses. Alle postulieren ein Gleichgewicht des kognitiven Bereichs, der das Wissen und intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten umfaßt und des affektiven Bereichs des Lernens, zu dem Interessen, Einstellungen und Wertungen zugerechnet werden, FITTKAU (1974b, S. 127) in neueren Untersuchungen auch des psychomotorischen Bereiches, der motorische Fertigkeiten umfaßt.

Wir versuchen in unseren Trainings alle wesentlichen Persönlichkeitsbereiche (Erkennen, Fühlen, Handeln) in einem ausgewogenen Verhältnis zu berücksichtigen und zu fördern. Diese Systematik entspricht der BLOOMSCHE Taxonomie von Lernzielen (vgl. KRATWOHL u.a. 1975, S. 6 ff.). Sie ist in langjähriger Arbeit von einem größeren Forscherteam aus der Klassifizierung bestehender Lehrpläne in den USA entwickelt worden. Die Forschergruppe fand drei hierarchisch geordnete Lernziel-Klassifikationen, sog. Taxonomien:

- . kognitiver Bereich:
 - Wissen
 - Verstehen
 - Anwendung
 - Analyse
 - Synthese
 - Bewertung
- . affektiver Bereich:
 - Aufnehmen
 - Reagieren
 - Bewerten
 - Organisation
 - Bestimmtsein durch einen Wert oder Wertkomplex
- . psychomotorischer Bereich:
 - Imitation
 - Manipulation
 - Präzision
 - Handlungsgliederung
 - Naturalisierung

FITTKAU (1974, S. 24) weist darauf hin, daß die üblichen kognitiv-rationalen Lehrmethoden beim Abbau von emotionalen - und Verhaltensdefiziten versagen. Diese Aussage läßt sich mit Erfahrungen aus der Psychotherapie begründen. Z.B. hilft die Feststellung, daß Angst vor bestimmten Situationen rational nicht begründet ist, einem Klienten wenig für den Angstabbau, ebenso wenig die Erkenntnis, daß innere Entspannung und Ausgeglichenheit eine wichtige Bedingung für subjektives Glücksempfinden bildet. Wissen und Einsicht allein vermindern kaum die Anspannung und Unausgeglichenheit - erst das 'Durchleben' dieser Situation kann einen Lernprozeß in Gang bringen.

BLOOM (1975, S. 76) weist in diesem Zusammenhang auf eine frühe Arbeit von LEWIN (1949) hin. In einer Untersuchung für das National Research Council suchte LEWIN nach einer Methode, das Konsumverhalten einer Gruppe von Frauen bei Lebensmitteln zu ändern. Die Frauen sollten bestimmte Innereien und andere Lebensmittel verwenden, die sie nach ihrer Gewohnheit sonst kaum gebrauchten.

Ein Vortrag über die Vorteile der neuen Lebensmittel führte nur geringe oder keine Veränderungen im Konsumverhalten der Frauen herbei. Eine Gruppendiskussion über die Lebensmittel und ihre Verwendung und das verbale Versprechen der Frauen, die neuen Lebensmittel zu kaufen, führten jedoch bei der Mehrzahl der Beteiligten zu einer Änderung des Konsumverhaltens.

Das wesentliche Ergebnis dieser Untersuchung ist, daß Empfehlungen, rationale Argumente und passives Zuhören nur in geringem Maße Verhaltensänderungen bewirken. Wenn eingefahrene Verhaltensweisen in größerem Ausmaß verändert werden sollen, müssen die Teilnehmer die Möglichkeit haben, ihre Gefühle und Einstellungen zu dem Gegenstand zu prüfen, sie nach außen hin zu zeigen und sie an den Gefühlen und Ansichten der Lerngruppe zu relativieren. Die Verpflichtung gegenüber den anderen Gruppenmitgliedern war dabei ein wesentliches Element, das zur Verhaltensänderung beitrug.

Die Ergebnisse dieser frühen Untersuchung auf unser Problem übertragen heißt: Wir müssen die Lernprozesse ganzheitlich, d.h. in den drei Dimensionen - affektiv, kognitiv, psychomotorisch - planen. Dabei liegt ein schwerpunktmäßiger Einsatz der folgenden Lehrmethoden nahe ¹:

- kognitiver Bereich:

Z.B. Kurzvorträge, schriftliche Unterlagen,

- emotionaler Bereich:

Z.B. Rollenspiele, Selbstanalyse, Feedback,

- psychomotorischer Bereich:

Z.B. Simulation von Kritikgesprächen, Leistungsbeurteilungsgesprächen.

Der Ausgestaltung dieser Lehrmethoden hat eine Abschätzung der innerhalb des Empathie-Trainings realistisch erreichbaren Lernzielebene voranzugehen.

¹ Eine ausführliche Darstellung des Einsatzes von Lehrmethoden in Bezug auf die Lernzieltaxonomien findet sich bei DALLMANN u. PREIBUSCH 1974.

Eine volle Ausbildung der oberen Lernzielebenen 'Synthese und Bewertung' bei kognitiven Lernzielen, 'Bestimmtsein durch ein Wertsystem' bei affektiven Lernzielen und 'Naturalisierung' bei psychomotorischen Lernzielen würde eine Stabilität des geänderten Verhaltens gegenüber unterschiedlichen Umweltsituationen beinhalten. Es ist fraglich, ob man in einem abgeschlossenen und zeitlich sehr begrenzten Training diesem Zustand nahekommen kann (vgl. KUGEMANN 1972). Die Rückkehr in den Alltag bringt durch zusätzliche Anforderungen und zahlreiche Störgrößen solche Belastungen mit sich, daß der Versuch einer bewußten individuellen Verhaltensselbstkontrolle i.a.R. versagt. Diese Situation kann aber in einem einphasigen kurzen Seminar nur schwer simuliert werden. Wir rechnen aus diesen Gründen lediglich damit, daß wir die Stufen Synthese (kognitiver Bereich), Organisation (affektives Lernziel) und Handlungsgliederung (psychomotorisches Lernziel) erreichen können.

1.343 Mehrstufigkeit des Lernprozesses

Die von uns zum Vergleich herangezogenen drei Curricula gehen - wenn auch in unterschiedlichem Detaillierungsgrad - von der Notwendigkeit eines mehrstufig zu planenden Lernprozesses aus.

Daß komplexe Verhaltensänderungen in mehreren Phasen ablaufen, wurde u.a. von LEWIN erkannt.

Dieser hatte sich bereits 1944 mit diesem Problem auseinandergesetzt ¹. Inzwischen ist eine Vielzahl von derartigen Veränderungsmodellen entstanden ².

Bei der Untergliederung unseres Empathietrainings orientieren wir uns an dem Modell von MILES (1967). Zum einen differenziert er den Prozeß der Verhaltensänderung für unseren Zweck in hinreichendem Umfang, zum anderen betont er das Vorhandensein eines Problembewußtseins als Voraussetzung eines Lernprozesses. Dieser zweite Aspekt wird besonders in der neueren Literatur (vgl. z.B. STRASSER 1975) als Grundvoraussetzung jedes sozialen Lernens gesehen.

In Abb. 6 sind die Phasen des Modells dargestellt.

1 Vgl. dazu die synoptische Sicht bei DÄUMLING u.a. (1974, S. 40 f.).

2 Die Modelle unterscheiden sich primär hinsichtlich der Anzahl der Veränderungsschritte, z.B. stellen BLAKE und MOUTON (1968) Lernprozesse in Gruppen in einem 4-phasigen Zyklus von Dilemma, Verhaltenssuche, Feedback, Generalisierung dar.

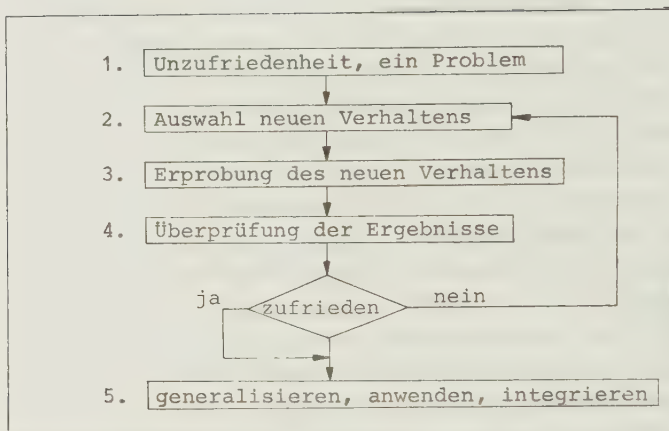


Abb. 6 Lernprozeßmodell von MILES

Phase 1: Unzufriedenheit

Mit MILES gehen wir von der Vorstellung aus, daß, ehe überhaupt ein Lernprozeß einsetzen kann, ein Problembewußtsein beim Teilnehmer vorhanden sein muß. Dieses Problembewußtsein entspringt einem Gefühl der Unzufriedenheit mit der Situation bzw. der eigenen Rolle. Nur dies ist die Voraussetzung für das Bedürfnis, einen wenig erträglichen Zustand ändern zu wollen. Nach BOETTCHER (1973, S. 7) läßt sich Problembewußtsein u.a. dadurch schaffen, daß man an konkrete Erfahrungen des Berufslebens anknüpft - was uns auf Grund fehlender Kenntnisse über das Vorleben der Teilnehmer nur z.T. möglich ist -, oder daß man konkrete Situationen herbeiführt, an die angeknüpft werden kann.

Das Lernen in einem Empathietraining wird daher primär ein situatives Lernen sein müssen. Die didaktische Möglichkeit zur Erzeugung von Problembewußtsein bei den Teilnehmern ist allen Lehrmethoden eigen, die auf der Eigenaktivität der Teilnehmer fußen. Empfohlen werden dabei Gruppendiskussion, Simulation von Beispielen, Fallmethode, Rollenspiele und spezielle partizipative Methoden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung und -forschung 1977).

Einen nützlichen Hinweis für die Gestaltung der Phase 1 liefern uns die Axiome von BANDURA (1971). Dieser untergliedert den Erwerb komplexer Verhaltensweisen in mehrere Unterprozesse. Diese Unterprozesse lassen sich den einzelnen Phasen des MILESSchen Modells zuordnen. Der erste Unterprozeß 'Aufmerksamkeit schaffen' ist in Phase 1 einzuordnen. Nach BANDURA muß man die entscheidenden Charakteristika wahrnehmen, erkennen und differenzieren, um zu lernen. Ausschlaggebend sind dafür die Kennzeichen des Wahrzunehmenden (wie gut erkennbar, wie differenziert usw.) und die sensorischen Kapazitäten des Wahrnehmenden. Der zweite Unterprozeß bezieht sich auf die Motivation. Letztere beeinflußt den Lernprozeß von Anfang an. Sie ist eine Voraussetzung dafür, daß der Lernprozeß einsetzen kann und gilt für alle Phasen, jedoch insbesondere für den Beginn des Lernprozesses.

Wir berücksichtigen diese Aussage, indem wir in dieser Phase vor allem versuchen

- . die entscheidenden Charakteristika, d.h. die Defizite des Empathieverhaltens sowie die Konsequenzen hieraus deutlich zu machen,
- . die Motivation der Teilnehmer zu fördern, z.B. durch die Aufforderung, das defizitäre Verhalten zu beschreiben und zu bewerten.

Phase 2: Auswahl neuen Verhaltens

Die nächste Stufe des Modells setzt voraus, daß dem Teilnehmer Informationen über mögliche Verhaltensalternativen zur Verfügung stehen. Die Vermittlung solcher Informationen an die Teilnehmer erfolgt durch Trainerinstruktionen. Dies geschieht induktiv. Ausgehend vom konkreten Beispiel wird zusammen mit dem Teilnehmer versucht, generelle Regeln für einen bestimmten Verhaltensbereich abzuleiten. Mit den verschiedenen Methoden der Instruktionsweitergabe hat sich ANTENBRINK (1973) ausführlich und mittels empirischer Untersuchungen befaßt¹. Der Autor kommt in seinen Versuchen - bezogen auf das Erlernen einfacher Sachverhalte - zu einer Überlegenheit der 'induktiven Instruktion'. Er versteht darunter ein Vorgehen bei dem ausgehend von konkreten Beispielen Schritt für Schritt allgemeine Regeln abgeleitet werden. Nach BANDURA (1971, S. 149) tritt eine stabile Verankerung des Wissens dann ein, wenn die Information in strukturierter hierarchischer Form (concise labeling) vermittelt wird und das Gespeicherte durch kognitives Üben klassifiziert und umorganisiert wird. Für uns heißt dies, daß

- das Wissen in strukturierter Form angeboten werden muß,
- Möglichkeiten eingeplant werden, das Wissen umzustrukturieren,
- das Wissen ausgehend von konkreten Beispielen schrittweise verallgemeinert wird.

1 Vgl. dazu auch die Untersuchung von MAMBERT 1975, S. 73 f.
PAPALOIZOS und STIEFEL 1971, ROTH 1976

Phase 3: Erprobung des ausgewählten Verhaltens

Bei der Erprobung des ausgewählten Verhaltens ist es wichtig, daß die einzelnen Verhaltensweisen ins motorische Repertoire umgesetzt werden. Wo sie nicht vorhanden sind, können sie durch Modellierung oder Übung schrittweise aufgebaut werden (BANDURA 1971, Unterprozeß 3).

Die Umsetzung der 'Modellvorstellung' im Verhalten kann nur schrittweise erfolgen. Dies trifft besonders auf den Einbau von kommunikativen Teilfähigkeiten wie Fragetechniken, Umschreibungstechniken in komplexe Verhaltensweisen zu. BANDURA weist in diesem Zusammenhang besonders auf die Bedeutung der Motivation hin; Mißerfolge können beim Teilnehmer Abwehrmechanismen auslösen, während eine erfolgreiche Umsetzung bewußte Codierung und Verankerung der Modelle herbeizuführen vermag.

Wir werden daher die Übungsphasen hierarchisch aufbauen, i.d.S., daß wir

1. mit kurzen Übungssegmenten beginnen und diese dann in der Komplexität steigern,
2. den Intimitätsgrad der Gruppen von Kleingruppen zu größeren Gruppen variieren. Um die Häufigkeit der Übungsphasen von der Teilnehmerzahl unabhängig zu machen, haben wir einen Wechsel von Kleingruppenübungen und Übungen in Triaden eingeplant, in denen das Feedback von den Teilnehmern selbst geleitet wird. Nach einer Untersuchung von WILEY 1970 ist diese Art des Unterrichts effizienter als Feedback durch den Trainer. Nach diesen Autoren ist es entscheidend, ob die Personen Gelegenheit haben, andere Personen einzuschätzen - und nicht etwa, wie oft der Trainer selbst das Feedback gibt.

Phase 4: Überprüfung der Ergebnisse

Die Überprüfung der Ergebnisse erfolgt in unserem Training in Kleinstgruppen¹. Sie konstituieren sich aus zwei Gesprächspartnern und einem Beobachter (Triade). Durch den geringen Umfang der Gruppe wird gewährleistet, daß den beiden Gesprächspartnern relativ hohe Redeanteile zukommen. Durch die Beschränkung auf 3 Personen und den revolvierenden Rollentausch wird eine homogene und relativ intime Situation geschaffen. Dies läßt einen hohen Grad an Offenheit im Feedback innerhalb dieser Kleinstgruppen erwarten. Die Gefahr des Perfektionierens von Techniken, die nicht zum Verhaltensstil eines Teilnehmers passen, ist grundsätzlich gegeben; sie wird jedoch dadurch entschärft, daß das gemeinsam erlebte Interaktionsgeschehen sowohl in den Kleinstgruppen als auch im Plenum noch einmal diskutiert wird. Die Erfahrungen des Einzelnen werden dadurch stark relativiert. Allerdings hat bei dieser Form der Leistungsüberprüfung der Trainer wenig Möglichkeiten, den individuellen Leistungsstand der Teilnehmer zu erkennen.

Phase 5: Generalisieren und anwenden

Die Stufe 'generalisieren und anwenden' des neuen Verhaltens wird durch den gezielten Einsatz von Rollenspielen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade realisiert. Durch einfache Rollenspiele sollen mittels spontaner Improvisation typische Problemsituationen exploriert werden (vgl. SHAFTEL & SHAFTEL 1974, S. 65); mit komplexen Rollenspielen,

¹ Ähnlich dem Mikroteaching in der Lehrerbildung, vgl. z.B. MÜLLER-WOLF (1974), PROCTOR und THORNTON 1961

die der Lebens- und Arbeitssituation möglichst nahe kommen (vgl. GREIF 1976b) werden die Lernziele der Synthese und Bewertung von Sachverhalten angestrebt. Durch die wechselnde Besetzung der Rollen, die damit verbundene Involvierung unterschiedlicher Persönlichkeitsvariablen und die verschiedenen zu verfolgenden Strategien ist das Rollenspiel als besonders instruktiv und in seinem Demonstrationswert als besonders hoch anzusehen (vgl. FRANKE 1976, S. 100).

Im Sammelreferat bei DÄUMLING u.a. (1974, S. 212) ist eine Untersuchung beschrieben, die den Einfluß des Rollenspiels auf drei Gruppen von Personen aufzeigt: Rollenspieler, Personen, die sich mit dem Rollenspieler identifizieren sollen und Beobachter des Rollenspiels. Die Rollenspieler selbst waren in der Phase nach dem Rollenspiel am aktivsten und zeigten die stärksten Verhaltensänderungen. Unter den Beobachtern waren aktive und passive zu erkennen, die das Rollenspiel entweder an sich vorbeigehen ließen oder aktiv Fragen stellten, kritische Bemerkungen machten, Beobachtungen mitteilten und Vorschläge zum Verhalten des Rollenspielers machten. Eine dritte Gruppe, die sich mit den Rollenspielern identifizieren sollte, war am ehesten imstande, alternative Verhaltensweisen vorzuschlagen.

Die Tatsache, daß auch Beobachter, die sich mit dem Rollenspiel identifizieren, Alternativen vorzuschlagen vermögen, läßt darauf schließen, daß bei dieser Personengruppe ebenfalls Lernprozesse induziert werden.

Das Rollenspiel erweist sich damit als eine Trainingsform, die bei Rollenspielern wie bei Beobachtern erheblich zur Erreichung des Lernzieles beizutragen vermag; die Phasen der Problemorientierung, der Auswahl und Erprobung des neuen Verhaltens und die Überprüfung der Ergebnisse werden problembezogen noch einmal vertieft.

Dies unterstreicht die (vgl. SCHWÄBISCH/SIEMS 1974, S. 304) übergreifende, integrierende Funktion des Rollenspiels und erleichtert durch alltagsnahe, unmittelbar problembezogene Erfahrungsgewinnung ein Akzeptieren von neuen Werten und damit eine Änderung der Attitüden.

Zur Unterstützung des Lernprozesses geben sowohl die anderen Teilnehmer als auch der Trainer den Rollenspielern Feedback über die Angemessenheit ihres Verhaltens in der jeweiligen Situation. Dazu ist zunächst den Teilnehmern ihr Ist-Verhalten mit den negativen und positiven Auswirkungen auf den Partner deutlich zu machen; anschließend wird das anzustrebende Sollverhalten gemeinsam entwickelt. Innerhalb des von DÄUMLING u.a. (1974, S. 92) beschriebenen Arten möglichen Feedbacks greifen wir die Form auf, in der die Rückinformation in einer möglichst objektiven Beschreibung einzelner konkreter Beispiele ohne Verallgemeinerung oder moralische Wertungen gegeben wird.

Die letzte Phase des Lernprozesses kann aufgrund unserer Möglichkeiten nur das Seminar selbst, nicht aber das Arbeitsgebiet der Teilnehmer abdecken. Die Phase wird jedoch wegen der Interdependenz der Feinlernziele in der Regel mehrmals durchlaufen, so daß die Teilnehmer durch die wachsende Komplexität der Aufgaben schrittweise in zunehmend stärker praxisbezogene Situationen geführt werden.

Bis hierher ist die theoretische Überlegung zu unserem Curriculum lediglich heuristischer Natur; eine analytische Erarbeitung eines Seminarkonzeptes muß aus den früher genannten Gründen heute noch als utopisch gelten. Wir sind uns bewußt, daß die hier skizzierte didaktische Konzeption für sich nicht evaluierungsfähig ist, trotz des Grades an Plausibilität, die sie u.E. für sich - im Gegensatz zu bestehenden Ansätzen für ein Empathietraining - in Anspruch nehmen kann.

Auf die 'heuristische Kraft' unseres Curriculums kann nur indirekt über die nachprüfbare Messung eines Lernerfolges geschlossen werden. Wir werden uns daher in der Folge um die Entwicklung eines wissenschaftlich fundierten Instrumentes für eine derartige Erfolgskontrolle bemühen.

1.4 Beschreibung des Curriculums

In der Folge werden die im vorangegangenen Abschnitt erarbeiteten Anforderungen an ein evaluationsfähiges Seminar zum Empathietraining in ein modular aufgebautes Curriculum umgesetzt. Dieses Curriculum bildet die Basis für eine ggf. erforderliche Curriculumsrevision.

Anhand der detaillierten Beschreibung des Curriculums wollen wir demonstrieren, daß die Forderung nach einem stufenweise evaluierbaren Seminar durchaus realisierbar ist. Das Curriculum wurde bei der Standard Elektrik Lorenz AG unter dem Titel 'Mitarbeitergesprächsführung' angekündigt und folgenden Teilnehmergruppen empfohlen:

- Vorgesetzten,
- Anwärtern auf Vorgesetztenpositionen.

Die Reihenfolge der Lernelemente im Curriculum weicht bewußt von der in Abschnitt 1.3 beschriebenen Reihenfolge ab. Bestimmend hierfür ist die Überlegung, daß Lernelemente, die eine starke affektive Betroffenheit der Teilnehmer auslösen können - wie das Feedback über persönliche Kommunikationsschablonen - erst am Ende des Seminars effizient einzusetzen sind. Bis dahin muß ein gewisser Lernprozeß im Ansprechen der kommunikativen Vorgänge bereits in Gang gekommen sein.

Zudem werden in den Rollenspielen mehrere Lernelemente simultan angesprochen. Zugrunde liegt die integrative Funktion des Rollenspiels; sie führt nach MÜLLER-WOLF (1974, S. 80) zu einem 'spiralförmigen Phasenablauf' des Lernprozesses insofern, als Teilfertigkeiten jeweils auf der nächsten Stufe in höher aggregierten Fähigkeiten zusammengefasst werden.

1.41 Einführung in das Seminar

Das Seminar beginnt mit einer kurzen Einführung durch den Trainer. Dieser weist darauf hin, daß das Lernziel dieses Seminars nicht in der Steigerung der rhetorischen Fähigkeiten der Teilnehmer liegt, sondern in der Verbesserung des Informationsaustausches zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter. Er expliziert hierzu das Lernziel 'Empathie-Steigerung'.

Voraussetzung für jedes Kommunikationstraining ist die Herbeiführung einer entspannten Atmosphäre zum Abbau der Unsicherheit bei den Teilnehmern (vgl. DÄUMLING 1974, S. 47, BLUMENTHAL 1976, QUISKE u.a. 1973).

Aus diesem Grunde stellen sich die Teilnehmer in einer etwas unüblichen Form gegenseitig vor. Sie zwingt bereits jetzt die Teilnehmer, in einen Kommunikationsprozeß einzutreten:

- Die Teilnehmer bilden jeweils Zweierpaare.
- Ein Partner interviewt den anderen Teilnehmer vier Minuten lang. Umfang und Ausmaß der Frageaktivität bleibt dabei dem Interviewer überlassen.
- Jeder Interviewer stellt eine Minute lang seinen Partner dem Plenum vor.

Wenn die Hälfte der Teilnehmer durch die Interviewer vorgestellt wurde, werden die Rollen vertauscht.

Diese Übung wird nicht explizit ausgewertet. Dennoch ist zu erwarten, daß die differenzierte Betrachtung durch eine fremde Person erste Eindrücke des Kommunikationsverhaltens bewirkt. Ferner schafft das Gespräch zwischen Interviewer und Interviewtem einen ersten Spannungsabbau.

1.42 Lernelement Analytisches Beobachten verbaler und nonverbaler Signale

1. Lernschritt (Lernprozeßelement: Problembewußtsein schaffen)

Wir haben gezeigt, daß der Lernfortschritt wahrscheinlich sehr gering sein wird, wenn es nicht gelingt, die Thematik zu problematisieren. Der abstrakte Begriff Empathie ist daher auf die Erlebniswelt der Teilnehmer zu projizieren. Hierzu wird den Teilnehmern eine Videoszene vorgespielt; sie enthält Ausschnitte eines Gespräches zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter. Die Szene ist der letzte Teil eines längeren Gespräches und dauert 5 Minuten. (Die Szene wird im Teil Erfolgsmessung genauer beschrieben).

Die Teilnehmer werden gebeten, sich in die Personen der Videoszene hineinzusetzen und deren Gefühle aus der Situation heraus nachzuvollziehen. Durch den Vergleich der einzelnen Einschätzungen der Teilnehmer - konkret deren sichtbar visualisierten Streuung - streben wir das 'aufmerksam werden' hinsichtlich der affektiven Lernziele an.

2. Lernschritt: Auswahl neuen Verhaltens

Die Phase 'Problemorientierung schaffen' läßt sich jetzt in die Phase 'Auswahl neuen Verhaltens' überführen.

Der Trainer weist darauf hin, daß eine optimale Einschätzung der Rollenspieler sich in einer sehr geringen Streuung hätte niederschlagen müssen. Er beginnt eine Diskussion über die interindividuellen Differenzen der Einstufungen. Hierzu behauptet er, daß die Reaktion der Teilnehmer eigentlich hätte identisch sein müssen, da die Videoszene für alle Teilnehmer gleich war. Durch gezielte Fragen (z.B. "Was hat Sie dazu veranlaßt,

daß Sie bei Frage 2 die 5 angekreuzt haben?") sammelt der Trainer Aussagen der Teilnehmer, notiert sie am Flipchart und trennt sie in 'Interpretationen' und in 'Beobachtungen'.

Ausgehend von dieser Aufteilung erläutert der Trainer den Wissensstand der Psychologie über den Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozeß. (Die Instruktion stützt sich hauptsächlich auf die Arbeiten von SCHERER 1973, FRANKE und FRECH 1968 sowie WATZLAWICK 1974).

Die Teilnehmer erfahren, daß die Wahrnehmung von Kommunikationsprozessen persönlichkeitsabhängig ist und daß dieser Prozeß des Filterns von Informationen um so mehr divergiert, je weiter man sich im Abstraktionsniveau von der reinen Beobachtung entfernt.

Mit Hilfe induktiver Instruktion wird gemeinsam mit den Teilnehmern der Lernstoff der Elemente

- . Kommunikationskanäle
- . Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse des Individuums
- . verbale/nonverbale Kommunikations-Interpretationsmöglichkeit
- . Inhalts-/Beziehungsebene der Kommunikation erarbeitet.

Die Ergebnisse werden mit den Teilnehmern soweit als möglich in Verhaltensmaxime umformuliert und visualisiert - etwa in der hier beschriebenen Form:

- . Überstrahlungseffekte einzelner kommunikativer Signale können vermieden werden, wenn möglichst viele Signale getrennt umfassend aufgenommen werden.

- . Jede verbale Information enthält einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Beide Aspekte zusammen erst ermöglichen ein Einfühlen in die Gesprächssituation usw.

Auf diesem Weg soll das kognitive Lernziel 'Anwendung' erreicht werden.

3. Lernschritt: Erprobung des ausgewählten Verhaltens
Eine kurze Übung soll das erworbene Wissen vor dem persönlichen Erfahrungshorizont relativieren und situativ umsetzen (Phase 'Anwenden'). Der Trainer bildet dazu Kleingruppen mit 5 Personen. Jeder einzelne Teilnehmer der Kleingruppe soll den ersten Eindruck der anderen auf ihn notieren. Es sollen sowohl Beobachtungen als auch - separat - daraus resultierende Interpretationen festgehalten werden ¹. Die Übung gibt jedem Teilnehmer ein Gefühl, inwieweit er auf die 4 anderen wirkt. Zugleich wird demonstriert, wie unbewußt der Prozeß der Beurteilung einer Person abläuft und wie schwierig es ist, objektive Beobachtungen aus der Erinnerung niederzuschreiben. Das empfohlene Verhalten, spezifische Informationen erst zu beschreiben und nicht sofort zu bewerten, wird in dieser Übung noch einmal vertieft.

Die Übung 1 "Eindruck" hat für die Teilnehmer eine gewisse affektive Komponente. Zum einen bekommen viele Teilnehmer zum ersten Mal mit offenem persönlichem Feedback Kontakt, zum anderen dürfte der Prozeß des Umsetzens der Maxime auf die konkrete Situation die Lernzielstufe 'Bewerten des neuen Stoffs' ansprechen.

1 Vgl. dazu VOPEL 1974, S. 64, KRAMES u.a. 1973

Die Abbildung 7 zeigt noch einmal den intendierten Lernprozeß dieses Lernelementes. Zur weiteren Stabilisierung eingetretener Verhaltensänderungen und Erprobung alternativer Änderungen sind die in Abschnitt 1.43 folgenden Rollenspiele gedacht.

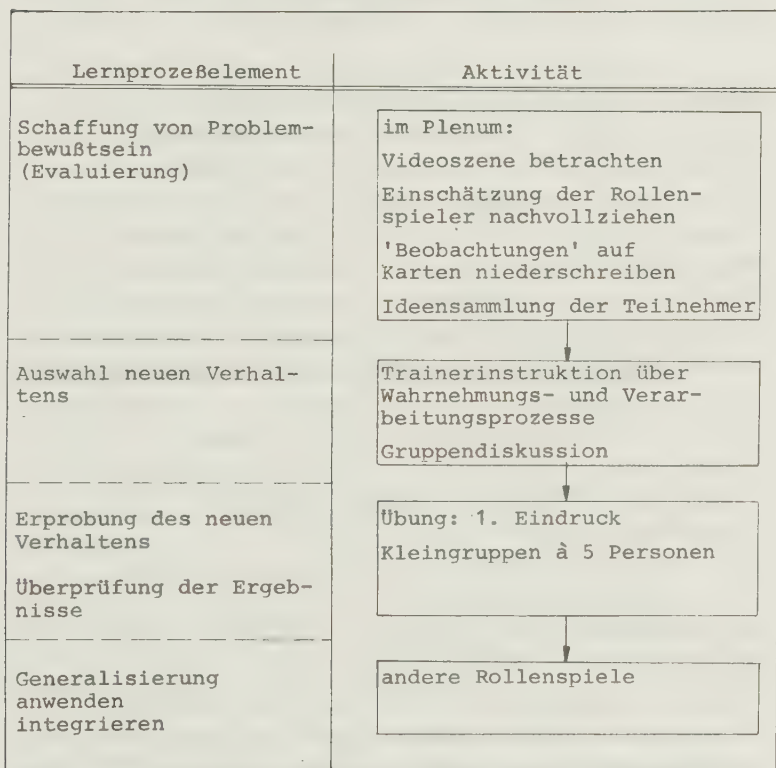


Abb. 7 Lernprozeßelemente und Aktivitäten beim Lernziel: verbale und nonverbale Signale im Gespräch analytisch beobachten und 'richtig' interpretieren zu können

4. Lernschritt: Generalisieren und integrieren
Die Phase 'generalisieren und integrieren' wird nicht explizit eingeübt. Da das Lernelement Grundlage aller anderen Lernelemente ist, wird in jedem Rollenspiel die Anwendung und die Integration des Wissens durchgeführt.

1.43 Lernelement: Technik des Umschreibens

In einem Seminar über Empathie kommt man nicht umhin, den Kommunikationsprozeß als Ganzes zu hinterfragen (WATZLAWICK 1974, S. 41) bezeichnet diesen Prozeß des Kommunizierens über den Gegenstand 'Kommunikation' als "Metakommunikation". Hierzu müssen wir Situationen schaffen, die eine derartige Diskussion initiieren. Wir haben aus diesem Grunde im Curriculum die 'Übungssteile' so eingebaut, daß die Teilnehmer

- erst die Rolle des Beobachtens übernehmen,
- dann in Triaden üben und
- dann erst in größeren Gruppen geübt und Feedback gegeben wird.

Diese Reihenfolge wird soweit möglich bei allen Lernelementen beibehalten.

Die Phase 'Problemorientierung herstellen' wird durch eine Übung eingeleitet.

Eine Beurteilung über den Verlauf eines Gesprächs, in dem man selbst Teilnehmer ist, ist wesentlich schwieriger als die Rolle des nicht tätigen "Beobachters". Der Trainer teilt den Kurs in Paare ein (ähnliche Übung bei RUDDIES 1973, S. 87 ff.). Diese sollen für sich ihren Standpunkt zu einem selbstgewählten Thema erläutern. Im Anschluß schätzen die beiden Gesprächspartner getrennt

in einem Fragebogen (in Abschnitt 2: Entwicklung der Lernerfolgskontrolle, ausführlich beschrieben) das nach ihrer Meinung vorhandene Maß an Empathie im Dialog ein. Ziel der Auswertung ist es, bei den Teilnehmern den Wunsch nach Verbesserung ihrer Empathiefähigkeit zu wecken.

Die Phase 'Auswahl neuen Verhaltens' wird durch Trainerinstruktion eingeleitet. Der Trainer fragt die Teilnehmer nach Möglichkeiten zur Verbesserung der Empathie aus deren Sicht.

Aus dem Teilnehmerkreis wird herausgearbeitet, daß konzentriertes Zuhören und eindeutige Ausdrucksweise (im Sinne von klaren, kurzen Sätzen) sowie Fragen Methoden sind, um Mißverständnisse zu reduzieren. Der Trainer stellt von seiner Seite aus die Technik des "Umschreibens" als weiteres Mittel zur Reduktion der Differenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung vor.

Zur Überprüfung des Lernerfolgs der Technik 'Umschreiben' wird den Teilnehmern eine Übung von MUCCIELLI (1972, S. 14 ff.) zur Bearbeitung vorgelegt. Es geht darum, aus verschiedenen Antwortalternativen die beste Umschreibung einer Aussage auszuwählen; die optimale Alternative wird anschließend vom Trainer bekanntgegeben.

Zur Umsetzung des Wissens in neues Verhalten wird die Übung 'kontrollierter Dialog' durchgeführt. Dazu werden Dreiergruppen gebildet, wobei die dritte Person die Funktion eines 'Schiedsrichters' übernimmt. Dieser hat darauf zu achten, daß das Thema eingehalten wird und jede Aussage vom Partner zuerst umschrieben wird, ehe das Gespräch

fortgesetzt wird. Die Instruktion dazu lautet:

Bilden Sie Dreiergruppen und benennen Sie jedes Mitglied Ihrer Dreiergruppe mit a), b) oder c). Jedes Mitglied der Dreiergruppe wird nacheinander die Rolle des Sprechers, des Zuhörers und des Beobachters übernehmen. Während zwei Mitglieder miteinander während 10 Minuten über eine selbstgewählte These diskutieren, wirkt das dritte Mitglied als Beobachter. Nach 10 Minuten werden die Rollen im Uhrzeigersinn vertauscht.

Für die Diskussion gelten die folgenden Regeln: Die Diskussion kann zwischen dem Sprecher und dem Zuhörer frei geführt werden. Jeder Gesprächspartner muß jedoch, bevor er selbst sein Votum abgibt, das Zuvorgesagte mit eigenen Worten, ohne sich Notizen zu machen, umschreiben. Ist die Wiederholung falsch oder unvollständig, so kann der Beobachter oder der Sprecher eingreifen, um das Mißverständnis zu klären. Nach 10 Minuten werden die Rollen vertauscht.

Nach Abschluß aller drei Gespräche diskutiert der Trainer über folgende Fragen:

1. Warum war es schwierig, dem Partner in dieser Übung zuzuhören?
2. War es schwierig, die eigenen Gedanken vorzubereiten und gleichzeitig zuzuhören?
3. Wenn Ihr Partner das Votum wiederholte, verstand er es, dieses kürzer und präziser zu tun?

Das Ergebnis dieser Diskussion sollte sich in den folgenden Maximen niederschlagen:

- Aktives Zuhören ist ein Mittel, um Mißverständnisse zu reduzieren.
- Die Umschreibung bewirkt, daß die Äußerungen des Partners anerkannt werden.
- Die Auseinandersetzung mit den Gedanken des Partners führt zu einer Verbesserung des Problemlösungsverhaltens ¹.
- Der semantische Inhalt von Aussagen des Partners kann geklärt werden.

Wir gehen davon aus, daß damit die Seminar-
teilnehmer die Lernziele 'Verstehen'
und 'Reagieren' erreicht haben. Das Wissen
wird nun in eine dem Teilnehmeralltag näher-
stehende Situation transferiert. Dazu dient das
Rollenspiel "Sekretärin - Vorgesetzter" nach
MUCCIELLI (1972). Es zielt auf eine Vertiefung
und Auseinandersetzung mit der Technik des
Umschreibens ab. (Vgl. Anlage 1, 2 im Anhang).

1 Vgl. die Untersuchung von FRANZEN 1976

Die Teilnehmer, die keine Rolle übernehmen, sind in diesem Rollenspiel die Beobachtergruppe und erhalten einen Beobachtungsbogen, der auf die im Aufgabenblatt beschriebenen Punkte abzielt (siehe Bild 8: Beobachter).

Bild 8: Aufgabenblatt Beobachter

Information für die Zuhörer

Sie werden jetzt Zeuge einer Unterredung zwischen einem Abteilungsleiter und seiner Sekretärin.

Aus Vorinformationen wissen Sie, daß die Sekretärin eine qualifizierte und tüchtige Kraft ist, daß sie aber in letzter Zeit einige sehr kritische Bemerkungen über ihre Arbeit hat fallen lassen und daß sie die "ewige Schreiberei" satt hat.

Der Vorgesetzte bittet nachmittags um 14.00 Uhr seine Sekretärin zu sich, um Sie zu bitten, eine wichtige Planungsunterlage bis zum Abend fertigzustellen.

Ihre Aufgaben als neutraler Zuhörer sind:

1. Achten Sie auf die nichtverbale Kommunikation, also auf Körperhaltung, Gesten, Handbewegungen, Blickkontakt usw.
Was können Sie daraus entnehmen über die Stimmung, Gefühle und Absichten der beiden Gesprächspartner?
2. Was wollen die beiden Gesprächspartner eigentlich? Welche hauptsächlichsten Schwierigkeiten stehen einer Verständigung entgegen?
3. An welchem Punkt des Gesprächs - wenn überhaupt - gab es die entscheidende Wende (bzw. wäre eine solche Wende möglich gewesen)?
4. Was haben beide Gesprächspartner im Sinne ihrer mutmaßlichen Gesprächsziele falsch bzw. nicht optimal gemacht und was haben sie besonders gut gemacht?

Das Rollenspiel wird von zwei Personen gespielt und aufgezeichnet. Im Anschluß an das Rollenspiel wird im Plenum kritisch gewürdigt,

- inwieweit es dem Vorgesetzten gelang, durch Umschreibungen die Probleme der Sekretärin zu identifizieren,
- die Diskussion weitschweifig oder zielbewußt geführt wurde,
- das Gesprächsklima entspannt oder gespannt war.

Über das exemplarische Feedback an den Rollenspielen hinaus versucht der Trainer, das Ergebnis für die Gesamtgruppe in vorteilhafte Verhaltensmaximen umzusetzen.

Nach unserer Erfahrung aus anderen Trainingsveranstaltungen ist es unerheblich, ob die Rolle der Sekretärin von einem Mann oder einer Frau gespielt wurde. Von den Teilnehmern wurden im Verlauf der Kurse keinerlei Vorbehalte in dieser Richtung geäußert.

Nach dem Trainer Feedback werden noch einmal Kleinstgruppen von je drei Teilnehmern gebildet. Zwei Gruppenmitglieder spielen das soeben beschriebene Rollenspiel noch einmal durch, der dritte Teilnehmer übernimmt die Rolle des Beobachters. Durch diese Anordnung wird erreicht, daß sich alle Teilnehmer intensiv mit dem Rollenspiel auseinandersetzen und die kognitiven Elemente verankert werden. Durch diese situative Anwendung des Gelernten soll das erworbene Wissen weiter internalisiert werden.

1.44 Lernelement 'Fragetechniken'

Nachdem bisher das Einfühlungsvermögen im Gespräch im Mittelpunkt gestanden hat, wird jetzt die Frage behandelt, wie die Sendeleistung des Partners gesteuert werden kann. Im Zentrum dieser Lerneinheit steht die Fragetechnik. Wir beziehen uns dabei auf die Systematik von KIRCHNER (1974, S. 41 ff.), NEUBERGER (1973, S. 130 ff.), BADURA (1975, S. 95 ff.) und unterscheiden "offene Fragen", "gezielte Fragen" und "zusammenfassende Fragen". Jede Frageart wird hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile gemeinsam mit der Gruppe analysiert. Eine anschließende Übungsphase dient der Anwendung. Die Teilnehmer müssen dabei zu vorgegebenen Aussagen Fragen formulieren. Das hier abgebildete Arbeitsblatt Bild 9 zeigt einen Ausschnitt aus dieser Aufgabe.

Die ausgefüllten Aufgabenblätter der einzelnen Seminarteilnehmer werden in Kleingruppen diskutiert, die 'besten Fragen' werden im Plenum in Anwesenheit des Trainers vorgetragen. Dabei ist zu begründen, warum sie von der Gruppe als beste Fragen empfunden wurden.

Der Transfer in die Realsituation und die Erprobung des neuen Verhaltens wird wiederum mittels eines Rollenspiels vorgenommen.

Das Rollenspiel: "Die Planung und das neue Verfahren" wurde aufgrund der Aufgabenanalyse firmenintern neu entwickelt. Die Konfliktsituation, die im Gespräch zu klären ist, besteht darin, daß aufgrund eines Vorfalles die unterschiedlichen Einstellungen der Rollenspieler aufeinandertreffen.

Die Rollenvorgaben des Mitarbeiters bzw. des Vorgesetzten finden sich im Anhang 3 und 4.

Bild 9: Arbeitsblatt Fragetechnik

18. Mitarbeiter: "Wir mußten unsern Bestand verringern. Dies haben wir entsprechend unserer Planung getan. Das Problem ist nun anscheinend, daß der Bedarf sich bei verschiedenen Einzelteilen verändert hat"

Was würden Sie sagen, um mehr darüber zu erfahren und den Mitarbeiter mehr zu aktivieren? _____

"Ja, wir haben z.B. unseren Bestand an Sicherungsschrauben vom Typ 001 M auf 12 000 wie vorgesehen reduziert. Sie gingen uns jedoch in diesem Monat schon zweimal aus. Wir haben erwartet, daß wir nur 5 000 pro Monat brauchen. Unser geschätzter Verbrauch an Schrauben muß also falsch gewesen sein oder er hat sich seit der letzten Bedarfsplanung verändert".

Was würden Sie sagen, um genauere Informationen zu erhalten? _____

Die spezifischen Informationen, die Sie nun bekommen, zeigen Ihnen, daß sich der Bedarf bei vielen Posten verändert hat und keine entsprechende Anpassung der Lagerbestände an den sich verändernden Bedarf erfolgte. Darüber hinaus sind weiterhin regelmäßig Bedarfsänderungen bei neuen Produkten oder bei einem Produktionswechsel zu erwarten, so daß das Problem wahrscheinlich auch in Zukunft wieder auftritt, wenn die gegenwärtigen Lagerbestände korrigiert worden sind.

Was würden Sie sagen, um diesen Sachverhalt in eine kurze umschreibende Frage zu fassen? _____

Ein Arbeitsbogen für die Beobachter wurde nicht erstellt. Die Beobachtergruppe entwickelt ihr eigenes Beobachtungsinstrument in der Zeit, in der sich die Rollenspieler vorbereiten. Sie werden zu diesem Zweck von dem Trainer mit dem Konflikt des Rollenspiels vertraut gemacht.

Die Erfahrung anderer Seminare hat gezeigt, daß die Beobachter fast stets, wenn auch in unterschiedlicher Detailliertheit, dieselben Beobachungskategorien entwickeln. Diese beziehen sich darauf, inwieweit es dem Vorgesetzten gelingt,

- . durch den Einsatz von Fragetechniken und Umschreibungen die Ursache für die Verzögerung und die Einstellung des Mitarbeiters (Systematik) herauszufinden,
- . diese Einstellung seiner eigenen Einstellung gegenüberzustellen,
- . vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz nach einer gemeinsamen Lösung zu suchen.

Die Vorgehensweise ist mit der des ersten Rollenspiels identisch:

- . Die Rollenspieler spielen das Rollenspiel. Die Beobachtergruppe notiert Eindrücke.
- . Danach wird das Vorgehen der Rollenspieler anhand der Videoaufzeichnung im Plenum besprochen. Der Ablauf der Feedback Phase ist ebenfalls gleich:
 - . Selbsturteil der Rollenspieler,
 - . Kritik der Beobachter,
 - . Ergänzung des Trainers,
 - . Zusammenfassung des Feedbacks in Form von Maximen, wobei Teilnehmer und Trainer die Maxime gemeinsam formulieren.
- . Anschließend an das Feedback spielen sämtliche Teilnehmer in der bereits beschriebenen Art und Weise das Rollenspiel noch einmal durch.

Die Abb. 10 zeigt noch einmal die Lernelemente 'Umschreibung' und 'Fragetechniken' in zusammengefasster Form, da für beide die didaktische Aktivität bezogen auf das jeweilige Lernprozeßelement gleich ist.

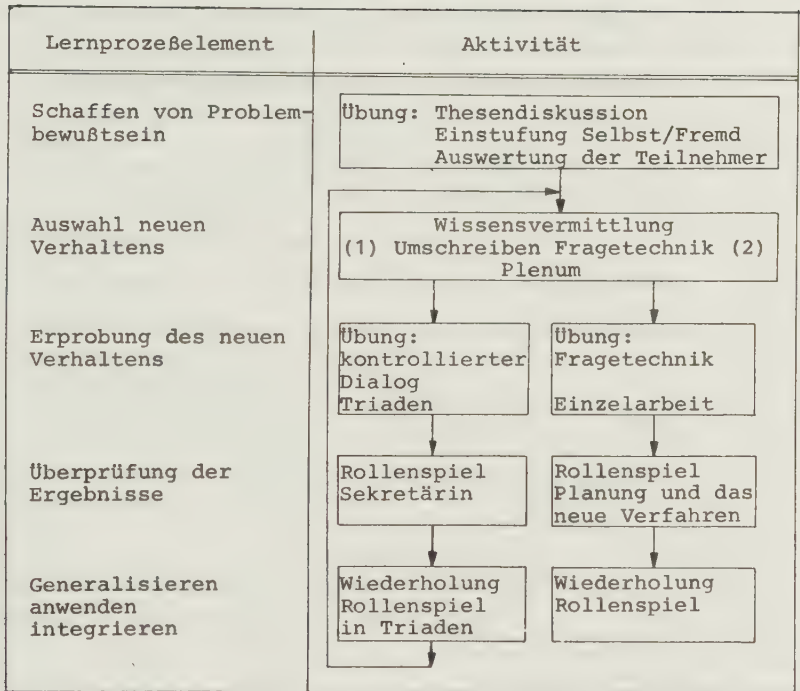


Abb. 10: Geplanter Lernprozeß beim Lernelement
'Maßnahmen zur Reduktion der Ambivalenz
ankommender Informationen treffen'

1.45 Lernelement: Argumentationsfiguren

Wie wir bereits in Abschnitt 1.3 beschrieben haben, sind Argumentationsfiguren relativ invariante Gesprächsteile. Die Invarianz bezieht sich dabei auf die Argumentationslogik, die der Argumentationsfigur immanent ist (vgl. dazu GOFFMANN 1973, VUKOWICH 1977, FRANK-BÖHRINGER 1963, METZING 1975). Zur Herbeiführung der Problemorientierung wird eine Einzelübung durchgeführt. Das in verkleinerter Form auszugsweise wiedergegebene Aufgabenblatt (Abb. 11) ist von jedem Teilnehmer auszufüllen. Es soll dabei

- 1 die "unterschwellige Wirkung" der Argumentationsfigur auf den Teilnehmer beschrieben werden,
- 2 mit einer Frage auf die Argumentation reagiert werden.

Beispiel	Unterschwellige Wirkung	Was fragen Sie?
Wenn Sie nicht für die Neuinvestition sind, machen Sie uns zu einem Unternehmen 2. Klasse		
Ein Geschwür muß herausgeschnitten werden, sonst vergiftet es den ganzen Körper		
Nach der Einführung der Gleitzeit nahm die Krankheitsrate um 12% ab		
Die Unternehmensberatung Mc Kinsey hat nur positive Erfahrungen mit Stellenbeschreibungen gemacht		
Sehen wir einmal davon ab, daß unser Ruf darunter leiden würde		
Unser Umsatz ist gestiegen, nachdem Herr Müller die Position übernommen hat. Das beweist, daß er der Zeug für einen Manager hat.		

Abb. 11 Aufgabenblatt "Argumentationsfiguren"

Die individuellen Ergebnisse werden anschließend im Plenum diskutiert, und der Trainer fügt in Form eines Lehrgespräches die jeweilige Argumentationsfigur zu dem besprochenen Beispiel hinzu.

Zur Einleitung der Phase 'Auswahl neues Verhalten' wird die Übung 'Pro/kontra Diskussion' durchgeführt. Das Plenum wird darin in zwei Lager aufgeteilt. Die Teilnehmer diskutieren über eine vom Plenum ausgewählte These, wobei ein Lager die These stützt, das andere die These angreift.

Im Gegensatz zu einer üblichen Diskussion haben die Teilnehmer des Lagers, das auf ein Argument des anderen Lagers reagiert, zuerst die Argumentationsfigur zu identifizieren; erst dann darf die Erwiderung erfolgen.

Die Teilnehmer sollen in dieser Übung lernen,

- . den emotionalen Gehalt der Argumentationsfigur zu erkennen,
- . die Argumentationsfigur als invarianten Teil der Kommunikation zu identifizieren.

Abb. 12 zeigt den geplanten Lernprozeß bei diesem Lernelement.

Die Generalisierung und Anwendung des Lernstoffs erfolgt in den einzelnen Rollenspielen.

Lernprozeßelement	Aktivität
Schaffen von Problem- bewußtsein	Einzelübung mit Aufgaben- blatt
	Gruppendiskussion
Auswahl neuen Verhaltens	Instruktion des Trainers
Erprobung des neuen Verhaltens	Übung: Pro/kontra- Diskussion
Überprüfung der Ergeb- nisse	
Generalisieren, anwenden, integrieren	Rollenspiel Leistungsbeurteilung

Abb. 12: Geplanter Lernprozeß beim Lernelement
Argumentationsfiguren

1.46 Lernelement 'Erkennen eigener invarianter Teile im Gesprächsverhalten'

Zu Beginn eines Kommunikationstrainings sind die Teilnehmer noch nicht in der Lage, unbefangen über persönliche Stärken und Schwächen auf dem Gebiet der Kommunikation zu sprechen; daher wurde im ersten Teil des Seminars der Schwerpunkt bewußt auf die Vermittlung konkreter Kommunikations-techniken gelegt. Nunmehr hat der Trainer darauf hinzuweisen, daß die Interaktion im Kommunikationsprozeß stets vor dem Hintergrund der jeweiligen Persönlichkeit zu sehen ist.

Wenn die Teilnehmer über eigene 'invariante' Kommunikationsmerkmale diskutieren wollen, müssen sie bereit sein, sich zusammen mit den anderen einer systematischen Selbsterfahrung auszusetzen. Erst dann vermögen sie die eigene Wirkung auf andere besser abzuschätzen (vgl. ECO 1972, AUSTIN 1972, GOFFMANN 1973, RAPAPORT 1972 und KÖNIG 1965). Die Bereitschaft hierzu wird durch eine Vorübung aufgebaut. Sie soll den Teilnehmern bewußt machen, daß Offenheit im Gespräch für beide Beteiligte von Vorteil ist. Wir verwenden dazu das JOHARI-Fenster (vgl. z.B. LUFT 1955). Es verdeutlicht den Teilnehmern, daß es Informationen gibt, die andere über sie besitzen und Informationen, die sie über die anderen haben. Gelingt ein Austausch dieser Informationen über das alltägliche Maß hinaus, so können die 'blinden Flecken' der jeweiligen Person kleiner werden. Durch Geben und Empfangen von 'Feedback' können die Kommunikationspartner einander helfen (vgl. VOPEL 1974, S. 18, LUFT 1973). Mit dem JOHARI-Fenster wollen wir die Teilnehmer zur Offenheit veranlassen.

Es ist noch nicht daran gedacht, durch dieses Lernelement Verhaltensänderung zu erreichen; das Lernprozeßmodell von MILES wird deshalb nicht voll durchlaufen. Unser Lernziel ist es, die Verhaltenssschablonen bewußt zu machen. Es beschränkt sich auf die Phase 'Problembewußtsein schaffen'.

Zur Auswertung des Gesprächsverhaltens stellt der Trainer ein Instrument zur 'Analyse des persönlichen Kommunikationsverhaltens' vor. Das von WILSON (1976, S. 14 ff.) aufgrund klinischer Erfahrungen entwickelte Koordinatensystem ähnelt anderen bekannten Verfahren zur Selbstanalyse bestimmter Verhaltensweisen (vgl. z.B. FITTKAU 1974b, LEE 1968, TAUSCH und TAUSCH 1971).

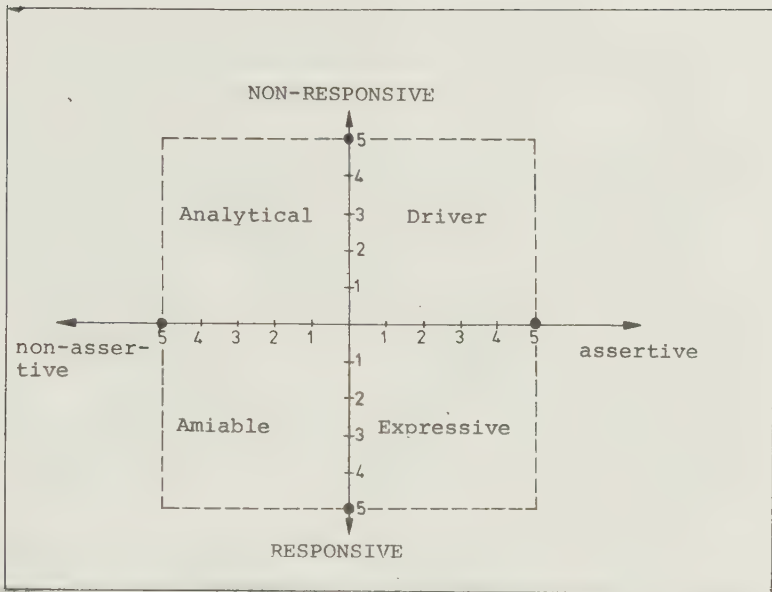


Abb. 13 Matrix zur Analyse des Gesprächsverhaltens

Grundidee der Autoren ist die Trennung der Informationen des Kommunikationsprozesses in zwei Bereiche:

Assertiveness-scale. Darunter verstehen WILSON (a.a.O., S. 16) 'a measure of whether a person tends to tell or ask others'.

Responsiveness-scale. Diese Achse beschreiben die Autoren: 'a measure of the control exerted over one's self, over one's emotional expressiveness'. (Vgl. Abb. 13).

Der Trainer gibt einige exemplarische Beispiele von Verhaltensweisen und läßt diese Verhaltensweisen zur Übung von den Teilnehmern in dem Koordinatensystem einordnen.

In 5er-Gruppen hat dann jeder Teilnehmer die Aufgabe, sich selbst (SE) sowie seine 4 Gruppenmitglieder (Fremdeinstufung) einzustufen. Die Fremdeinstufungen sind dabei durch konkrete Beobachtungen zu begründen. Im Anschluß an diese individuell durchgeführte Aufgabe erhält jedes Gruppenmitglied von den anderen Gruppenmitgliedern deren Beobachtungen und Einstufungen mitgeteilt. Wenn die Fremdeinstufungen über mehrere Quadranten streuen, sollen die Beobachtungs- und Wertungsprozesse der 'Fremdurteiler' offen diskutiert werden.

Ziel der Übung ist es,

- bisher nicht angesprochene Verhaltensweisen bestimmter Teilnehmer offenzulegen und transparent zu machen,
- spezifische Gesprächshandlungen der Teilnehmer zu beschreiben und die dadurch ausgelösten Gefühle mitzuteilen,
- eine sanktionsfreie intime Atmosphäre in der Gruppe zu schaffen und somit die Möglichkeit zu eröffnen, tiefer liegende Ängste und Befürchtungen mitzuteilen.

Im Anschluß werden die Erfahrungen der Gruppen im Plenum unter Leitung des Trainers diskutiert.

Abb. 14 zeigt noch einmal den beschriebenen Ablauf in graphischer Form.

Lernprozeßelement	Aktivität
Schaffen von Problem- bewußtsein	JOHARI-Fenster
Auswahl neuen Verhaltens	Instruktion des Trainers über Handhabung der Matrix zur Analyse des Gesprächs- verhaltens
Erprobung des neuen Verhaltens	Selbsteinstufung und Fremdeinstufung der Teil- nehmer
Überprüfung der Ergebnisse Erkennen von Verhaltens- schablonen	Kleingruppendiskussion Austausch der Fremdein- stufungen
Generalisieren Integrieren Anwenden	Diskussion der Erfahrungen im Plenum

Abb. 14: Geplanter Lernprozeß: Erkennen eigener
invarianter Teile des Gesprächsverhaltens

1.47 Generalisierung, Anwenden der Lernelemente

Die bis jetzt behandelten Lernschritte werden nun mit Hilfe eines komplexen Rollenspiels noch einmal vertieft. Es handelt sich um ein Mitarbeitergespräch, in dem Sinne, daß der Vorgesetzte die zurückliegende Leistung des Mitarbeiters anhand eines institutionalisierten Beurteilungssystems beurteilen muß. Das Beurteilungssystem ist output-orientiert, d.h. gemessen werden nicht Persönlichkeits-, sondern Leistungsmerkmale der Arbeit.

Wir haben das Mitarbeitergespräch ausgewählt, da es von unseren Informanten als eine wesentliche Quelle der Unzufriedenheit genannt wurde. Die aus der Umfrage erkannten Problembereiche werden in das Rollenspiel eingearbeitet:

- 1 Mangelnde Information bzw. Beobachtungsfehler bei der Ermittlung der Mitarbeiterleistung.
- 2 Vermeiden oder Überbetonen der Kritik.
- 3 Fehlen der gemeinsamen Zielsetzung für die neue Beurteilungsperiode.

Zur Orientierung des Lesers ist die Rollenanweisung für den Vorgesetzten im Anhang 5 und den Mitarbeiter im Anhang 6, wiedergegeben.

Der Konflikt des Rollenspiels besteht darin, daß der Mitarbeiter eine Heraufsetzung der Leistungskennziffer, der Vorgesetzte jedoch eine Herabsetzung durchsetzen will.

Während sich die zwei vom Trainer ausgewählten Rollenspieler auf ihre Rolle vorbereiten, erarbeitet der Trainer mit dem Plenum eine psychologisch sinnvolle Vorgehensweise. Die folgenden Schwerpunkte sollten darin enthalten sein:

- Der Vorgesetzte sollte den Mitarbeiter Stärken und Schwächen seiner Arbeit ansprechen lassen, ohne ihm zu Beginn des Gesprächs Vorwürfe zu machen.
- Der Vorgesetzte muß die Erwartungen des Mitarbeiters mit seinen eigenen Vorstellungen konfrontieren und im Gespräch eine Lösung entwickeln. Ein rigides Festhalten an der Leistungsbeurteilung kann zu einem Konflikt mit dem Mitarbeiter führen, ein zu starkes Entgegenkommen dem Mitarbeiter gegenüber zu einem Konflikt mit dem System der Leistungsbeurteilung.
- Der Vorgesetzte sollte taktvoll auf die privaten Sorgen des Mitarbeiters eingehen und mit ihm gemeinsam neue Zielvorstellungen entwickeln.

Das Plenum übernimmt die Beobachterrolle und bewertet das Rollenspiel vor dem Hintergrund der entwickelten 'Sollvorgehensweise'.

Die anschließende Feedback Phase gibt ausreichend Gelegenheit, alle bisher besprochenen Lernelemente vor dem Hintergrund der soeben gespielten Problemsituation zu bewerten. Wir sind mit SHAFTEL (1974) der Meinung, daß das Rollenspiel dazu beiträgt, das Wissen und das modifizierte Verhalten zu integrieren und zu generalisieren. Dazu dient ebenfalls das nochmalige Durchspielen des Rollenspiels in Triaden in der bereits mehrmals angewandten Form¹.

1 Vgl. GAGE und EXLINE 1953

Der Lernerfolg sämtlicher Lernschritte wird anschließend mit den beiden Evaluierungsübungen entsprechend der eingangs gewählten Form durchgeprüft.

Den Abschluß des Seminars bildet eine Transferübung; sie soll die neu gewonnenen Einstellungen und kognitiven Inhalte auf die Alltagssituation übertragen. Diese Übung ist wieder in die Form eines Rollenspiels gekleidet. Die folgende Situation liegt vor: Ein Teilnehmer kommt vom eben beschriebenen Seminar zurück in die erste Besprechung. Die Kollegen sind argwöhnisch und neugierig. Dem Rollenspieler bleibt freigestellt, wie er in dieser Situation reagieren will. Die Beobachter achten darauf:

- wie der Spieler seine Erfahrungen sichtbar macht,
- wie die Kollegen reagieren

(siehe ANTONS 1975, S. 104). Die Übung zeigt sowohl dem Plenum als auch dem Trainer, inwieweit eine Identifikation mit dem Seminar als Ganzem vorhanden ist. Ebenso deutlich werden Unsicherheiten des Rollenspielers bei der Umsetzung des Lernstoffes.

Aus diesen Erkenntnissen heraus kann der Trainer gemeinsam mit der Lerngruppe Umsetzungsstrategien für den jeweiligen Arbeitsplatz entwickeln.

2. Entwicklung der Lernerfolgskontrolle

2.1 Einführende Überlegungen

Die Lernerfolgskontrolle stellt nur einen Teilaspekt der möglichen Kontrollmechanismen dar. Deshalb findet sich in der Literatur meist der umfassendere Begriff der Evaluierung. Wir wollen mit WULF (1972, S. 1) hier Evaluierung als "die Gewinnung von Informationen durch formale Mittel wie Kriterien, Messungen und statistische Verfahren verstanden mit dem Ziel, eine rationale Grundlage für das Fällen von Urteilen in Entscheidungssituationen verstehen"¹.

- 1 Die häufigsten Entscheidungssituationen, die in der Literatur angesprochen werden, sind:
CHIOU 1958, DÖRING 1973, LANG 1977, ODIORNE 1964.

1. Effektivitätsüberlegungen

Im Bereich der betrieblichen Fortbildung sind dies i.d.R. Kosten-Effektivitätsüberlegungen z.B. der Ansatz des Human Resource Accounting (vgl. FLAMHOLTZ 1974).

2. Überlegungen bezüglich der didaktischen Verbesserung eines Curriculums.

Im Rahmen unserer Untersuchung interessieren wir uns primär für die Informationen, die der Analyse und Verbesserung des Curriculum dienen. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß Informationen über die Leistungsfähigkeit von Individuen und über die didaktische Effizienz des Curriculum nicht isoliert betrachtet werden dürfen, denn Entscheidungen über Selektion von Seminarteilnehmern und Entscheidungen über Curriculumverbesserungen sind interdependent zu treffen. Der Entwurf eines Curriculum impliziert notwendigerweise Annahmen über eine Zielgruppe und deren Verhalten und Kenntnisstand sowie über deren Veränderungsmöglichkeiten. Werden die intendierten Veränderungen bei den Teilnehmern nicht erreicht, kann das sowohl zu einer Überprüfung des Curriculum als auch zu einer Überprüfung der Zielgruppe führen.

Neben diesem Aspekt ist die Frage der zeitlichen Verteilung der Erfolgsmessung relevant. Da der Lernerfolg unseres Kommunikationstrainings sich letztlich in einem geänderten Arbeitsverhalten niederschlagen soll, wären sowohl Informationen über den Lernerfolg im Seminarverlauf als auch über das spätere Verhalten der Teilnehmer am Arbeitsplatz relevant. Die Evaluierung, die sich mit der Frage beschäftigt, inwieweit ein Lernerfolg eines Teilnehmers nach einer Bildungsveranstaltung an seinen Arbeitsplatz transferiert wird, und dort dauerhaft in ein geändertes Arbeitsverhalten einfließt, nennen wir mit STIEFEL (1973) "Lerntransferevaluierung". Nach STIEFEL setzt die Transferevaluierung jedoch voraus, daß bereits während des Curriculum ein Lernerfolg auftritt.

Ziel unserer Arbeit kann es aus den auf Seite 3 genannten Gründen nur sein, den innerhalb des Curriculums auftretenden Lernerfolg zu messen, abgesehen davon, daß der zeitliche Aufwand den Rahmen unserer Arbeit sprengen würde. Wir versuchen, der Bedeutung des Transfer jedoch dadurch Rechnung zu tragen, daß wir spezielle Transferaufgaben in unser Curriculum aufgenommen haben.

Ansatzpunkt unserer Arbeit war die Tatsache, daß eine wirksame Erfolgskontrolle im Verhaltenstraining allgemein schwierig bzw. unmöglich angesehen wird (vgl. dazu Abschn. 1). Zwar ist nicht zu leugnen, daß verschiedentlich dennoch eine Lernerfolgsmessung unternommen wird, fraglich ist jedoch, ob mit solchen Verfahren tatsächlich das gemessen wird, das die Bezeichnung Lernfortschritt verdient. So schreibt GREIF (1976) in einem Artikel, der sich mit Effekten gruppendynamischer Trainingsprogrammen befaßt, daß viele Untersuchungen mit inadäquaten Instrumenten durchgeführt wurden. Inadäquat in dem Sinn, daß sie den in der Evaluationsforschung aufgestellten Anforderungen nicht genügen. Diese Anforderungen sind zum Großteil aus der Testtheorie entlehnt und modifiziert worden. NESEKER (1978) nennt die folgenden Kriterien:

1. Gültigkeit (Validität)

Ein Kriterium ist dann gültig, wenn es tatsächlich das erfaßt, was es erfassen soll.

(Z.B. ein Mathematiktest muß das mathematische Können und nicht die sprachlichen Fähigkeiten ermitteln).

2. Zuverlässigkeit (Reliabilität)

Ein Kriterium ist dann zuverlässig, wenn seine Anwendung unter gleich gebliebenen Bedingungen zu gleichen Ergebnissen und unter veränderten Bedingungen zu anderen Ergebnissen führt.

3. Objektivität

Ein Kriterium ist dann objektiv, wenn seine Anwendung kein Akt der Willkür und des Ermessens einzelner ist. Verschiedene Anwender müssen unabhängig voneinander zum gleichen Ergebnis kommen.

4. Praktikabilität

Bei der Praktikabilität handelt es sich um eine ergänzende Forderung, die unter zwei Gesichtspunkten zu sehen ist. Die Lernerfolgskontrolle muß in den Lernprozeß integrierbar sein. Das Verhältnis von Kontrollaufwand und Ergebnis der Kontrolle muß in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen.

Bei der Entwicklung unseres Evaluierungsinstrumentes werden wir diese Forderungen diskutieren. Wir gehen dabei in drei Schritten vor.

- . Zuerst beschäftigen wir uns mit der Entwicklung eines adäquaten Meßinstrumentes.
- . Im zweiten Schritt integrieren wir dieses Meßinstrument in einen Evaluierungsplan und definieren die Variablen dieses Planes.
- . Zuletzt führen wir den Evaluierungsplan in einen Versuchsplan über, der möglichst alle konkurrierenden Hypothesen ausschließen soll.

2.2 Entwicklung des Evaluierungsinstrumentes

2.21 Auswahl der Evaluierungskriterien

Bezugsgröße für die Erfolgsmessung im Unterricht kann nur das Lernziel sein (vgl. HERBIG 1974). Die Lernerfolgsmessung vermag jedoch kaum alle didaktischen Feinziele - HERBIG spricht von den Feldern des Lernelementerasters - umfassen; die resultierende Anzahl der Aufgaben wäre aus wirtschaftlichen Gründen nicht mehr vertretbar. Es müssen daher Maßgrößen bestimmt werden, die die wichtigsten Feinlernziele repräsentieren.

STIEFEL (1976, S. 106) nennt diese Maßgrößen "Evaluierungskriterien".

Wir haben bereits bei der Curriculumsentwicklung die Aspekte der Evaluierbarkeit berücksichtigt. So haben wir das Lernziel Empathie so weit als möglich operationalisiert. Die Schaffung valider Evaluierungskriterien ist aus diesem Grund relativ einfach.

Wie schon auf Seite 32 betont, ist die Empathiefähigkeit dann verbessert, wenn die im Kommunikationsprozeß zwischen den Teilnehmern fließenden Informationen in ihrer Gesamtheit besser empfangen und verarbeitet werden.

Wir gehen davon aus, daß die Qualität der empathischen Fähigkeit sowohl situations- als auch personenabhängig ist. Wir schlagen deshalb vor, den Grad der Empathie so zu messen, wie er subjektiv aus der Gesprächssituation heraus von den Gesprächspartnern empfunden wird.

Unser Evaluierungskriterium läßt sich in Form des Deckungsgrades zwischen der vermuteten und der vom Gesprächspartner tatsächlich erlebten Wirkung definieren.

Da wir Empathie als die Fähigkeit verstehen, sich in andere hineinzuversetzen, entspricht unser Evaluierungskriterium der Forderung nach inhaltlicher Validität (HERBIG 1975) insofern, als ein logischer Zusammenhang zwischen Lernziel und Kriterium gegeben ist.

2.22 Auswahl des Meßverfahrens

Nachdem wir ein Evaluierungskriterium definiert haben, ist zu fragen, mit welchem Meßverfahren Empathie zu erfassen ist? Wenn wir die Forderung nach der Güte der Evaluierungsdaten stellen, dann scheiden viele der in der Praxis verwendeten Meßverfahren aus. Die in der Praxis nach SADER u.a. (1970)¹ häufigste Form der Erfolgskontrolle in Form von Fragebogen, die die subjektiven Aussagen von Trainern bzw. Trainierten erfassen, sind unter diesem Gesichtspunkt kritisch zu beurteilen. Nach GSCHWANDNER (1977) weist gerade das Instrument Fragebogen eine geringe Reliabilität und Validität auf. Wesentliche Gründe dafür sind

1. Stimmung und Wohlbefinden der Teilnehmer beeinflussen ihr Urteil.
2. Eine positive Beurteilung einer Schulungsveranstaltung besagt nicht unbedingt, daß die Teilnehmer auch etwas gelernt haben (Validität).
3. Allzu leicht wird die Popularität des Referenten beurteilt und nicht dessen fachliche und pädagogische Eignung.
4. Die Stimmung am Ende einer Veranstaltung beeinflusst die Gesamtbeurteilung.

Da ein Fragebogen als Meßinstrument offensichtlich den Anforderungen an die Güte der Evaluierung nicht genügen kann, müssen andere Möglichkeiten der Lern-erfolgsmessung gesucht werden. Bei MEYER (1974) finden sich alternative Meßmethoden beschrieben. Der Autor nennt u.a. Tests, Attitude surveys, Verhaltensbeobachtung am Arbeitsplatz, Expertenbefragung als weitere Methoden. Den Anforderungen an die Güte des Meßinstruments würde sicherlich ein wie auch immer gearteter Test am ehesten genügen. Gegen die Verwendung eines Tests sprechen

1 Vgl. auch BURNASKA 1975, RAATZ 1971, RIZZO 1967, SPRUNG 1969

jedoch zwei Argumente:

1. Die Erfahrungen mit der Verwendung von Tests zur Messung von Schulungsmaßnahmen sind in der Regel negativ. So schreiben z.B. FITTKAU und SCHULZ VON THUN 1974, S. 64: "Zudem haben wir die Erfahrungen machen müssen, daß wir auf Grund der Durchführung eines Vortestes zu Beginn eines Trainings ziemliche Lernbarrieren und Beziehungshindernisse zwischen und den Teilnehmern aufbauen oder verstärken. Die Teilnehmer nehmen sich in der Rolle des Schülers, Prüflings oder Versuchskaninchens wahr und erwarten dann entsprechend lehrer- oder expertenhaftes vom Trainer. Oder aber sie wehren sich gegen eine solche Rollenverteilung, indem sie den Vortest wenig ernst nehmen oder Aggressionen gegen die Trainer und das Lehrangebot entwickeln".

Die negative Erfahrung mit der Verwendung von Tests ist wohl hauptsächlich darin zu sehen, daß die Fragestellung im Test aus der Sicht der Teilnehmer in keinem erkennbaren Zusammenhang zum Lernstoff steht und die Teilnehmer aus diesem Grunde nicht motiviert sind, den Test zu bearbeiten.

2. Da ein solcher Test nicht zur Verfügung steht, müßte das gesamte Instrumentarium neu entwickelt werden. Das Instrument müßte alle Variablen, die für die Empathiefähigkeit von Bedeutung sind, umfassen. Das sind (vgl. Kapitel 1) die Variablen nonverbale bzw. verbale Kommunikation, Persönlichkeit des Partners, Persönlichkeit des Teilnehmers, situatives Umfeld des Gespräches. Bei Berücksichtigung dieser Aspekte würde das Instrument einen solchen Umfang annehmen, daß die Praktikabilität verlorenginge.

Die Betrachtung der Einsatzmöglichkeiten von Tests zur Messung der Empathie zeigt, daß ein prinzipieller Konflikt zwischen Evaluierungsgüte auf der einen Seite und Praktikabilität auf der anderen Seite besteht. Der Aspekt der Praktikabilität der Erfolgskontrolle wird jedoch in diesem Konflikt nicht ausreichend gewürdigt, wenn man darunter lediglich die Frage der einfachen Durchführbarkeit der Erfolgskontrolle versteht. Die Untersuchung von KRUMM (1974, S. 386 ff.) zeigt dies deutlich. Der Autor schreibt in seiner Zusammenfassung "Nach den meisten Untersuchungen beeinflussen Prüfungen bzw. Prüfungsankündigungen die Leistungsmotivation günstig. Die Häufigkeit korreliert nach der Mehrzahl von Untersuchungen positiv mit den Prüfungsergebnissen, d.h. mehreren kleineren Prüfungen ist der Vorzug vor wenigen großen zu geben. Die Art der Prüfung beeinflußt die Art der Prüfungsvorbereitung. Die Wirkung der Prüfungsergebnisse hängt von der Art der Ergebnismitteilung und dem Ausmaß der Information über die Ergebnisse ab. Wenn Schüler ihre Prüfungsarbeiten selbst korrigieren und diskutieren, zeigen sich in den folgenden Prüfungen bessere Leistungen, als wenn nur der Lehrer korrigiert. Mehrere Untersuchungen zeigen, daß die Ausführlichkeit der Beurteilung (des Feedbacks) sich positiv auf die nachfolgenden Prüfungsleistungen auswirkt".

Ausgehend von Forschungsergebnissen dieser Art erscheint uns der Begriff der Praktikabilität des Meßinstrumentes wie er von Testtheoretikern gesehen wird zu eng.¹ Es geht nicht nur um den mengenmäßigen Umfang eines Instrumentes, sondern auch um

1 Betrachtungen der motivationaler Komponente finden sich bei INGENKAMP 1971 u. 1973, MOSES und RITCHIE 1976, WOLFF 1977

den motivationalen Aspekt. Sowohl die Mengenbelastung durch die Bearbeitung als auch die Art der Aufgaben, sowie die Möglichkeit Informationen über den eigenen Leistungsstand zu erhalten, sind Einflußgrößen die die Bearbeitungsmotivation verändern können. Wir verstehen daher unter dem Begriff Praktikabilität insbesondere die Möglichkeit durch das Meßinstrument Informationen über den eigenen Leistungsstand zu erhalten.

Eine umfassende Information der Teilnehmer über den eigenen Leistungsstand wiederum bedingt, daß das Meßinstrument möglichst vollständig in den Lernprozeß integrierbar ist. Wir sind auf Grund der o.a. Argumente zu der Auffassung gekommen, daß ein Evaluierungsinstrument zur Messung der Empathie in erster Linie den Aspekt der Praktikabilität aufweisen muß und erst in zweiter Linie den Anforderungen nach Evaluierungsgüte genügen muß. Ein solches Meßverfahren liegt in der Verwendung von Schätzskaalen, Wir definieren mit GOOD (1954, S. 349) Schätzskaala als ein Mittel zur Beurteilung von Ereignissen, von Einstellungen oder anderen Eigenschaften von Lehrenden und Lernenden. Wir sind mit INGENKAMP (1973) der Meinung, daß Schätzskaalen zwar nicht den vollen Anforderungen an Reliabilität und Objektivität genügen, jedoch die Integration des Meßinstrumentes in den Lernprozeß leicht möglich ist. Die Praktikabilität ist deshalb verhältnismäßig hoch, weil zum einen der Umfang der Schätzskaala variiert werden kann, zum anderen die verbale Verankerung der Schätzskaalen den Teilnehmer erkennen lassen, welchen Sinn und Zweck die Schätzskaala im Rahmen der Evaluierung einnimmt.

Die Anwendung der Schätzskaalen hat weiter den Vorteil, daß die abgegebenen Schätzurteile interindividuell vergleichbar werden - was bei einer freien Beschreibung der Eindrücke nicht der Fall wäre. Es erlaubt damit, die subjektiven Schätzurteile der Gesprächspartner sowohl untereinander als auch mit anderen Gesprächspartnern zu vergleichen.

2.23 Integration der Evaluierung in die Phasen des Lernprozesses

Problembewußtsein, Motivation und Erkenntnis der Teilnehmer ändern sich während des Curriculums. In der ersten Phase des Lernprozesses ist zunächst Problembewußtsein zu schaffen (vgl. dazu Abb. 15). Hierzu bietet sich ex-ante eine Messung der individuellen Leistung an, die zugleich als Bezugsbasis für folgende Evaluierungsmessungen herangezogen werden kann. Gelingt es, über diese Messung dem Teilnehmer den Eindruck einer gewissen Unzulänglichkeit seiner empathischen Fähigkeiten zu vermitteln, so können wir davon eine Steigerung seines Problembewußtseins erwarten - in der BLOOMschen Taxonomie eine vermehrte 'Bereitschaft, etwas Neues aufzunehmen'. STIEFEL (1973) sieht als Voraussetzung für diesen Effekt vor, daß der Teilnehmer den Auswertungsprozeß selbst vornehmen oder zumindest durchschauen kann. Das ist bei der Verwendung von Schätzskalen gegeben. Allerdings darf bei der Integration der Lernerfolgskontrolle in den Lernprozeß nicht übersehen werden, daß Teilnehmer mit derart offengelegter, geringer Empathie Abwehrmechanismen - wie rationalisieren o.ä. - entwickeln können. Ein solches Abwehrverhalten kann den Lernprozeß hemmen (vgl. FITTKAU 1974, S. 62). Hier ist es die Aufgabe des Trainers, den Teilnehmer ggf. durch ein individuelles Gespräch zu stützen. In der letzten Phase des Lernprozesses geht es dagegen um das Anwenden und Generalisieren des Gelernten.

Wir streben hier eine Motivierung an, das zunächst nur durch Einsicht als vorteilhaft Erkannte, in die Tat umzusetzen. Diese Realisierung wird häufig dem gewohnten, individuellen Verhaltensrepertoire zuwiderlaufen und mit entsprechenden Unsicherheiten verbunden sein. Eine positive Verstärkung kann hier von besonderem Vorteil sein.

Eine Möglichkeit hierfür bietet die Integration einer dem Teilnehmer unmittelbar zugänglichen Lernerfolgskontrolle. Eine Untersuchung von BLAIR (1972) - allerdings mit Kindern - zeigt die verstärkende Wirkung einer Rückmeldung von Resultaten der Lernerfolgskontrolle. Derart in Bezug zum Lernziel informierte Kinder lernten effektiver als Kontrollgruppen, die nur durch Lob oder "greifbare" Belohnung (Spielzeug) einen Feedback erhielten ohne das Lernziel genau zu kennen.

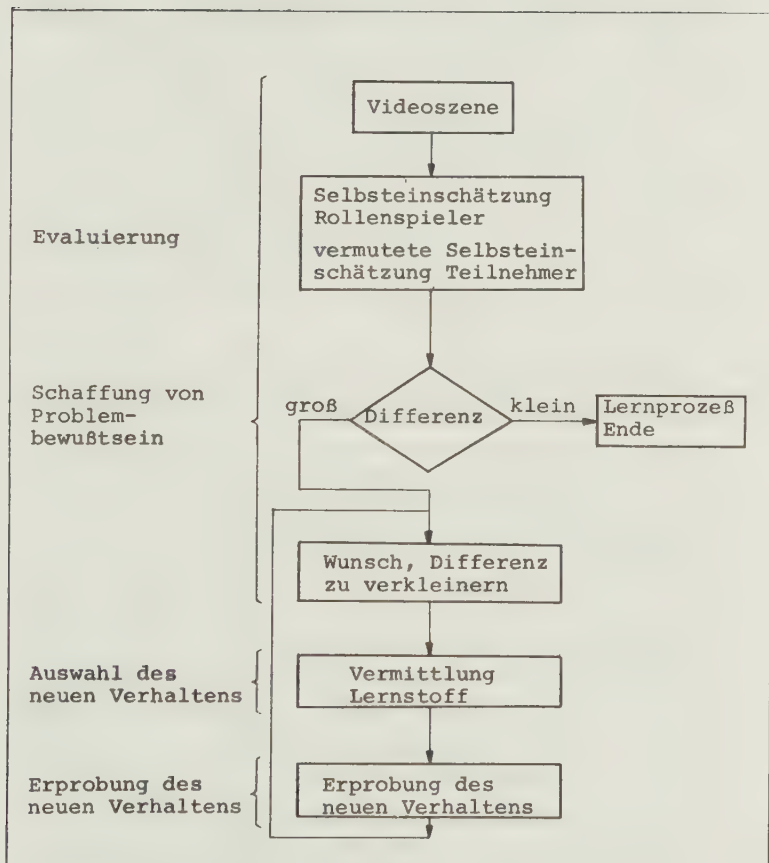


Abb.15: Integration des Evaluierungsteils in den Lernprozeß

2.24 Beschreibung der Lernerfolgsmessung bei der Empathie der Wahrnehmung

2.2 41 Beschreibung der Evaluierungsmethode

In einer frühen Phase des Seminars haben die Teilnehmer Gelegenheit ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu messen und zu üben; dabei nehmen sie lediglich eine Beobachterrolle ein. Hier bietet sich als Stimulus ein auf Videoband aufgenommenes Gespräch - z.B. ein Rollenspiel - an. Ein aufgezeichnetes Gespräch hat den Vorteil, daß es beliebig oft reproduziert werden kann; damit stehen den Teilnehmern in jedem Seminar identische Informationen zur Verfügung. Die Lernsituation bleibt konstant.

Man könnte gegen diese Art von Stimulus einwenden, daß ein Videoband nicht alle Informationen eines Gespräches wiederzugeben vermag. Dieser Einwand kann jedoch zumindest für den Bereich der nonverbalen Kommunikation entkräftet werden. Die Untersuchung von EKMAN (1976) zeigt, daß Betrachter von Filmszenen, in denen Schauspieler gefühlshafte Regungen in Mimik und Gestik ausdrücken, diese Regungen mit großer Genauigkeit und Übereinstimmung interpretieren¹. Für ein Videoband gilt dies sicher gleichermaßen. Die Integration der Lernerfolgskontrolle in den Lernprozeß läßt sich um so eher erreichen, je stärker die Gesprächsszenen inhaltlich auf Empathieprobleme zugeschnitten werden. Möglichkeiten hierzu liegen in der Vorgabe von Problemsituationen über die Rollenanweisungen. Die Teilnehmer werden durch die Rollenanweisung zu Rollenspielern; sie bringen zwangsläufig ihre persönlichen Verhaltensweisen in ihre Rollenausübung ein.

1 Vgl. dazu SHAFTEL 1974, CONDON und OGSTON 1966

Die Vorgabe von Rollen kann die Empathiemessung jedoch unter Umständen beeinflussen. Dadurch entsteht eine Gefahr für die Evaluierung. Durch das Rollenspiel werden persönliche Verhaltensweisen der Rollenspieler durch rollenspezifische Verhaltensweisen überlagert.

Dies führt vielleicht zu mehrdeutigen Informationen, die die Beobachter nicht ohne weiteres decodieren können. Wenn es uns jedoch gelingt, die Gesprächssituation konstant zu halten, muß dadurch auch der "Verzerrungsanteil" der Decodierung konstant bleiben. In unserer Evaluierungsanordnung werden wir daher, um den Verzerrungsanteil konstant zu halten, dieselbe Szene zu Beginn und am Ende der Seminare verwenden.

Die Auswahl der Stimulusszenen aus einer größeren Anzahl vorliegender Rollenspiele erfolgte nach den folgenden Kriterien:

1. Die Szene sollte ausreichend interessant sein, d.h. eine spontane Reaktion der Teilnehmer herausfordern. Ziel ist es, die unterste Stufe der affektiven Lernziele (vgl. BLOOM 1975, S. 87): "Aufmerksam werden" anzusprechen.
2. Die Situation sollte dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer entsprechen, um gespeicherte Erfahrungen verwerten zu können und Transferprobleme klein zu halten (vgl. GLIDEWELL 1956, HAVELOCK 1973).
3. Die Szene sollte keine "Spezialkommunikation" enthalten, die nur wenigen Teilnehmern zugänglich ist. In Vorversuchen wurden 4 Rollenspiele 18 Personen eines Managementseminars vorgespielt. Die Personen werteten die Szene anhand der oben beschriebenen Kriterien. Zwei Szenen wurden ausgeschieden; die beiden verbliebenen 8-minütigen Szenen repräsentieren die Endphasen eines Bewerbungsgesprächs und eines Leistungsbeurteilungsgesprächs.

Im folgenden sind die Stimulusszenen kurz beschrieben.

Bewerbergespräch

Der Personalchef fragt den Bewerber gezielt und bohrend nach Lücken in dessen Autobiographie. Er ist dabei sehr konzentriert und verwendet betont sachliche Aussagen. Die Aussagen des Bewerbers umschreibt er in seinem Sinne und unterbricht ihn mehrmals mit dem Hinweis auf die Dauer des Gesprächs. Der Personalchef sitzt nach vorne gebeugt ohne große Motorik am Besprechungstisch. Der Bewerber schildert ausschweifend seinen Werdegang. Er argumentiert ungeschickt (entgegen der Verhaltenserwartung der Bewerberrolle) und verhaspelt sich mehrmals. Der Bewerber bewegt sich vom Anfang der Szene an sehr heftig, zeigt 'Verlegenheitsreaktionen', wie Krawatte zupfen, an die Decke schauen, kratzen, räuspern.

Mitarbeitergespräch

Der Vorgesetzte teilt dem Mitarbeiter mit, wie er ihn beurteilt. Er verhält sich sehr kühl und argumentiert primär mit den formalen Anforderungen der Leistungsbeurteilung. Er reagiert auf die Argumente des Mitarbeiters in einer überlegenen taktischen Art, indem er die Aussagen des Mitarbeiters sehr subjektiv umschreibt, das Gespräch immer wieder strafft und auf die Zeit verweist. Er sitzt zurückgelehnt, lächelt mit schmalem Mund (zynisch). Der Mitarbeiter ist dagegen emotional engagiert. Er versucht seine Argumente zu vertreten, indem er immer wieder auf die 'Ungerechtigkeit' des Systems verweist. Bewegungen sind zu Beginn sehr wenig zu sehen, mit zunehmender Emotionalität zeigt der Mitarbeiter eine intensive Motorik.

Die beiden Gesprächsszenen unterscheiden sich damit hauptsächlich in der äußeren Situation. Die zu Grunde liegende Konfliktsituation ist ähnlich; in beiden Fällen dominiert der gewandte Vorgesetzte (Personalchef) über den weniger gewandten Mitarbeiter (Bewerber).

2.242 Auswahl der Schätzskalen

Wir entscheiden uns für eine Skala, die bereits bei einer Voruntersuchung am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpsychologie der Universität Erlangen-Nürnberg erfolgreich verwendet wurde. Es handelt sich dabei um eine verbal verankerte Schätzskala (vgl. dazu Bild 16 und 17) mit 8 Itempaaren.

Die ausgewählten Gegensatzpaare finden sich auch in ähnlichen Untersuchungen, z.B. DOERRY (1972, S. 19), FITTKAU u.a. (1974, S. 43), SCHWÄBISCH 1974, S. 191), MILLS (1969, S. 56). Es handelt sich um Fragestellungen, die aus dem typischen Lernstoff resultieren.

Die Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Skalen ist durch eine Voruntersuchung bestätigt worden. (Vgl. dazu die Untersuchungen von TIEDTKE, 1976, S. 8ff.).

Bild 16: Fragebogen 1

Seminar zur Gesprächs- und Interviewtechnik

Mitarbeiterbeurteilungsgespräch

1. Das gerade erörterte Thema	1 2 3 4 5 6 7	hat mich sehr stark interessiert	☐ ☐ ☒ ☐ ☒ ☐ ☐	hat mich überhaupt nicht interessiert
2. Mit dem Thema hatte ich mich vorher		noch nie beschäftigt	☐ ☐ ☐ ☒ ☒ ☒ ☐	sehr häufig beschäftigt
3. Ich hatte zu dem Thema		bereits einen sehr festen Standpunkt	☐ ☐ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐	noch keinen Standpunkt
4. Ich konnte meine Argumente		sehr klar zum Ausdruck bringen	☐ ☐ ☒ ☒ ☐ ☐ ☐	überhaupt nicht deutlich machen
5. Mir war das Gespräch		äußerst unangenehm	☐ ☐ ☒ ☐ ☒ ☐ ☐	sehr angenehm
6. Man hätte unbedingt noch länger über das Thema sprechen müssen			☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☒ ☐	Die zur Verfügung stehende Zeit erschien mir völlig ausreichend
7. Ich war gefühlsmäßig		sehr stark engagiert	☐ ☒ ☐ ☐ ☐ ☒ ☐	überhaupt nicht engagiert
8. Ich habe meinem Partner völlig klar machen können, worauf ich hinaus wollte			☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐ ☐	Mein Partner hat überhaupt nicht verstanden, worauf ich hinaus wollte

V = Vorgesetzter
M = Mitarbeiter

Bild 17: Fragebogen 2

Seminar zur Gesprächs- und Interviewtechnik

Gespräch Personalchef - ~~Bewerber~~

1. Das gerade erörterte Thema
hat mich sehr stark interessiert

1 2 3 4 5 6 7

hat mich überhaupt nicht interessiert

2. Mit dem Thema hatte ich mich vorher
noch nie beschäftigt

sehr häufig beschäftigt

3. Ich hatte zu dem Thema
bereits einen sehr festen Standpunkt

noch keinen Standpunkt

4. Ich konnte meine Argumente
sehr klar zum Ausdruck bringen

überhaupt nicht deutlich machen

5. Mir war das Gespräch
äußerst unangenehm

sehr angenehm

6. Man hätte unbedingt noch länger über das Thema sprechen müssen

Die zur Verfügung stehende Zeit erschien mir völlig ausreichend

7. Ich war gefühlsmäßig
sehr stark engagiert

überhaupt nicht engagiert

8. Ich habe meinem Partner völlig klar machen können, worauf ich hinaus wollte

Mein Partner hat überhaupt nicht verstanden, worauf ich hinaus wollte

Die eingezeichneten Profile in den Abb. 16 und 17 stellen die Selbsteinschätzungen der Rollenspieler aus den beiden Rollenspielen: "Mitarbeitergespräch" und "Bewerbergespräch" dar.

(Die Seminarteilnehmer erhalten die Schätzskalen ohne diese Selbsteinschätzung).

2.243 Ablauf der Erfolgsmessung

Die Messung wird jeweils in der Phase "Problemorientierung schaffen" und in der Phase "generalisieren und integrieren" durchgeführt, das entspricht einer Messung am Seminarende. Der Seminarerfolg ergibt sich dann aus der Gegenüberstellung der beiden Messergebnisse. Die Traineranweisung an die Teilnehmer lautet:

'Um über das Phänomen Kommunikation diskutieren zu können, schauen wir uns gleich zu Beginn unseres Seminars eine Videoszene an. Sie sind Zeugen eines Gesprächs zwischen Personalleiter und Bewerber ¹. Wir zeigen Ihnen aus diesem Gespräch einen repräsentativen Ausschnitt. Versuchen Sie, genau zu beobachten'.

Nachdem die Videoszene einmal gezeigt wurde, gibt der Trainer die folgende Anweisung:

'Wir haben die beiden Gesprächspartner, die Sie auf dem Monitor sehen konnten, anschließend an dieses Gespräch gebeten, sich selbst mit Hilfe eines Fragebogens einzuschätzen. Sie erhalten jetzt denselben Fragebogen wie die beiden Spieler. Ihre Aufgabe besteht darin, das Gespräch, das wir Ihnen jetzt noch einmal vorspielen werden, genau zu verfolgen. Versuchen Sie nachzuvollziehen, wie die beiden Darsteller die Gesprächssituation empfunden haben.

1 Bzw. Vorgesetzter und Mitarbeiter

Kreuzen Sie also auf dem Fragebogen an, wie die Einschätzungen bei den einzelnen Gesprächspartnern ausgefallen sein mögen. Bitte versuchen Sie, sich zunächst in die Rolle des Personalleiters zu versetzen. Erst wenn Sie alle Fragen für den Personalchef beantwortet haben, beantworten Sie dieselben Fragen für die Rolle des Bewerbers'.

Nach Beendigung der Einstufung durch die Teilnehmer erklärt der Trainer, daß diese Übung dazu dient, den Grad des Einfühlungsvermögens im Kommunikationsprozeß zu messen. Er weist darauf hin, daß diese Szene am Ende des Seminars noch einmal vorgestellt wird und die Teilnehmer dadurch Gelegenheit haben werden, ihren persönlichen Lernerfolg festzustellen. Die Art der Auswertung der Schätzskalen wird den Teilnehmern in groben Zügen erklärt. Der Trainer nimmt die Auswertung jedoch selbst vor, um Fehler zu vermeiden und um einen Einblick in das Ausgangsniveau zu bekommen.

Er teilt jedem Teilnehmer die errechneten Differenzwerte aus den Schätzurteilen der Rollenspieler und seinen "vermuteten Selbsteinschätzungswerten" für jede Skala mit.

2.25 Beschreibung der Lernerfolgsmessung bei der Empathie im Dialog

2.251 Beschreibung der Evaluierungsmethode

Bei der Evaluierung der Empathiefähigkeit im Dialog läßt sich unsere Videoaufzeichnung als Stimulusszene nicht weiterverwenden, da die Teilnehmer aus der Rolle des reinen Informationsempfängers heraustreten und im Kommunikationsprozeß aktiv werden.

Eine Standardisierung in der Form, daß lediglich ein Thema vorgegeben wird, erscheint problematisch; zu befürchten wäre die Gefahr eines unterschiedlichen Engagements und Schwierigkeiten bei der Decodierung.

In einem Vorversuch wurden deshalb Teilnehmern verschiedener firmeninterner Seminare eine Liste von 15 Thesen vorgelegt; sie hatten die 6 Thesen auszuwählen, für deren Diskussion sie sich am ehesten gewappnet fühlten. In einer 2. Frage wurde der "Provokationsgrad" der Thesen ermittelt; die Thesen waren von den Teilnehmern in eine entsprechende Rangfolge zu bringen.

Die Thesen sind in Abb. 18 aufgeführt. Sie enthalten politische wie geschäftsbezogene Aussagen.

Im Seminar sollen jeweils 3 Teilnehmer aus dieser Liste eine These auswählen, über die sie sprechen wollen. Die Stimulusdarbietung ist in diesem Fall weit weniger standardisiert als bei der Messung der Empathie der Wahrnehmung; hierauf ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu achten. Die Teilnehmer sollen über die ausgewählte These diskutieren.

Die Teilnehmer können die ausgewählte These akzeptieren, ablehnen oder graduell dazu Stellung nehmen. Das induzierte Gespräch soll dazu dienen, die persönlichen Standpunkte zu den gewählten Thesen einander zu verdeutlichen.

1. Die Einführung der Gleitzeit bringt nur den Unternehmen Vorteile.
2. Die Verzichtspolitik gegenüber Polen führt zu einer politischen Spaltung der westdeutschen Bevölkerung.
3. Führungsseminare bewirken durch die Verhaltensschulung der Führungskräfte, daß diese ihre Mitarbeiter noch besser manipulieren können.
4. Die verfehlte Bildungspolitik der Regierung führt zu einem akademischen Proletariat.
5. Die Mitbestimmung der Arbeitnehmer in den Betrieben führt zu einer Lähmung und Fernsteuerung der Unternehmen durch die Gewerkschaften.
6. Die Einführung "pseudogerechter" Leistungsbeurteilungssysteme führt zu einer Erstarrung der betrieblichen Gehaltspolitik und zu einem Kuhhandel um die Beurteilungskennziffer.

Abb.18: Thesenliste

2.252 Auswahl der Schätzskalen

Bei der Empathie im Dialog wurde ebenfalls die Form der Schätzskala gewählt. Ursprünglich war daran gedacht, den Profilbogen 1 zu übernehmen und durch zusätzliche Polaritäten anzureichern. Hier zeigt sich jedoch der prinzipielle Konflikt zwischen der Zielsetzung nach optimaler Genauigkeit und der Zielsetzung nach ökonomischer Zeitverteilung des Lernprozesses. Hohe Genauigkeit erfordert eine große Anzahl von Items - damit steigt jedoch der Zeitanteil der Lernerfolgskontrolle am Curriculum. Da wir jedoch die Auswertungsskala bei mindestens 5 Übungsphasen verwenden wollten, bestand der Zwang, den Bogen vom Umfang her klein zu halten, um Auswertung und Durchführung für die Teilnehmer möglichst einfach und kurz zu gestalten. Der Bogen enthält aus diesem Grund nur 5 Skalen, obwohl eine größere Skalenzahl aus testpsychologischen Überlegungen heraus wünschenswert gewesen wäre.

Das Verständnis der verbalen Beschreibung wurde in einem Managementseminar überprüft, in dem die Teilnehmer sich im Anschluß an Dialoge mit dem Fragebogen gegenseitig einstufen. Bei diesem Vorversuch stellte es sich heraus, daß einzelne Fragen des Profilbogens 1 im Gesprächsprozess nur geringe Differenzierung aufweisen¹. Diese Fragen wurden bei diesem Bogen weggelassen. Dagegen wurden zusätzliche Fragen aufgenommen, die auf den spezifischen Teil "Thesendarbietung" zielen. Der Fragebogen (vgl. Abb. 19) wird im Rahmen des "kontrollierten Dialogs" mehrmals als Feedback Instrument eingesetzt. Daher ist eine Zusatzanweisung beige-fügt, die eine Auswertung der Fragebogen durch die Teilnehmer selbst ermöglicht (s. Fragebogen 3).

1 So wurde die Frage nach dem Interesse gegenüber dem Thema weggelassen, da die Teilnehmer ja ein Thema von hohem Interesse auswählen konnten; ebenso die Aussage "mit dem Thema hatte ich mich vorher noch nie/sehr oft beschäftigt". Vgl. zum Umfang der Skala auch SCHÖNPFLUG 1972.

Ziel dieser Übung ist es, nachzuprüfen, inwieweit jeder Partner in der Lage ist, seinen Standpunkt dem andern klarzumachen. Stufen Sie deshalb im ersten Schritt Ihren Gesprächspartner anhand des Fragebogens ein.

- | | | |
|---|---------------|--|
| 1. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 2. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Argumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 3. Er war gefühlsmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 4. Er hatte zu dem Thema
bereits einen festen
Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 5. Er hat sehr viele
einzelne Argumente
vertreten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige Argumente
vertreten |

Ihr Partner erhält denselben Fragebogen wie Sie, d.h. er wird Sie entsprechend der Fragen 1 - 5 einschätzen. Versuchen Sie jetzt abzuschätzen, wie Ihr Partner Ihr Gesprächsverhalten einschätzen wird.

Er wird mich folgendermaßen einstufen:

- | | | |
|---|---------------|--|
| 6. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 7. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Argumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 8. Er war gefühlsmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 9. Er hatte zu dem Thema
bereits einen festen
Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 10. Er hat sehr viele
einzelne Argumente
vertreten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige Argumente
vertreten |

Vorgehensweise:

1. Übertragen Sie Ihre Werte der Fragen 6 - 10 in den Auswertungsbogen.
2. Fragen Sie Ihren Partner nach seinen Werten (Fragen 1 - 5) und übertragen Sie diese in Ihren Bogen.
3. Bilden Sie jetzt die absolute Differenz zwischen Ihren Werten und den Werten des Partners,
z.B. Frage 6 6 - Frage 1 5 = 1
Frage 7 3 - Frage 2 5 = 2
4. Zählen Sie Ihre Differenzwerte zusammen. Je kleiner der Punktwert dieser Summe ist, desto besser können Sie abschätzen, welchen Eindruck Ihr Partner von Ihnen hatte.

Ihr Fragebogen	
Frage 6	
Frage 7	
Frage 8	
Frage 9	
Frage 10	

Fragen des Partners	
Frage 1	
Frage 2	
Frage 3	
Frage 4	
Frage 5	

Ihr
Ergeb-
nis

--

2.253 Ablauf der Erfolgsmessung

Zu Beginn der Evaluierung weist der Trainer darauf hin, daß in diesem Seminar bis jetzt nur das Einfühlungsvermögen eines Beobachters in eine Gesprächssituation behandelt wurde. Eine Beurteilung über den Verlauf eines Gespräches, in dem man selbst Teilnehmer ist, ist wesentlich schwieriger als die Rolle des "Zaungastes". Um festzustellen, inwieweit man die eigene Wirkung auf einen Gesprächspartner abschätzen kann, schlägt der Trainer eine weitere Übung vor. Der Kurs wird dabei in zwei gleichgroße Gruppen geteilt, innerhalb derer Paare gebildet werden. Der Trainer instruiert die Paare wie folgt:

'Sie erhalten jeweils eine Liste mit verschiedenen Thesen. Jedes Paar wählt innerhalb einer Minute eine These aus, über die das Paar sprechen will. Jeder Partner sollte zu der These Stellung nehmen. Es ist dabei unerheblich, ob Sie für oder gegen die These sprechen. Wichtig ist nur, daß sie Ihrem Partner Ihren Standpunkt möglichst deutlich machen. Sie sollten auch versuchen, die Argumente des Partners möglichst genau zu verstehen. Es geht nicht darum, den anderen zu überzeugen, sondern lediglich darum, den Standpunkt klarzustellen. Sie haben 5 Minuten Zeit, um Ihren Standpunkt dem Partner klarzumachen'.

Nach 5 Minuten bricht der Trainer die Gespräche ab und bittet die Gesprächsteilnehmer, den Beobachtungsbogen 2 auszufüllen. Er liest dabei die Instruktion des Fragebogens 3 noch einmal vor.

2.26 Auswertung der Schätzskalen

Für die Auswertung der Schätzskala für die Lernerfolgskontrollen wählen wir die "Ähnlichkeitsindices" von OSGOOD und SUCI (1952) ¹, diese Auswertungsmethode gilt zu Recht als flexibel, vielseitig und einfach anwendbar. Mit Hilfe des Indices läßt sich die Verlaufsgestalt bei der Ähnlichkeitsbeurteilung berücksichtigen (vgl. LIENERT 1961, S. 457, HOFSTÄTTER 1955). Wir bezeichnen die Differenzen zwischen der Selbsteinschätzung der Rollenspieler und den Nachvollzug der Selbsteinschätzung als "Distanzwert D". Da die Differenzen zwischen Selbsteinschätzung (SE) und vermuteter Selbsteinschätzung (VS) quadriert werden, gehen sowohl positive als auch negative Differenzen gleichrangig in den Distanzwert (D) ein. Je größer D, desto größer ist die Distanz oder Unähnlichkeit zwischen der Selbsteinschätzung der Rollenspieler und der Einschätzung des Seminarteilnehmers.

$$D = \sqrt{\sum d_j^2}$$

In dieser Formel bedeutet:

d_j = Profildifferenz zwischen Selbsteinschätzung der Gesprächspartner (SE) und Fremdeinschätzung (FE) der Teilnehmer der Skala j (wobei $j = 1 \dots 8$ in unserem Fall).

D entspricht einem geometrischen Modell: Faßt man die Profildifferenzen d als orthogonale Koordinaten eines mehrdimensionalen Raumes auf, so bedeutet D den Abstand zweier definierter Punkte in diesem Raum.

Zur Analyse der Veränderung des "Distanzwertes" im Zeitablauf bedarf es einer Statistik der Veränderungsmessung. (HELMREICH 1977, S. 23). Das meßtheoretische Problem der Veränderungsmessung besteht in der Definition von Verfahren, die zwei Zustände verzerrungsfrei vergleichen, d.h. die Realität soll durch das mathematische Verfahren ausreichend abgebildet werden. Eine Diskussion der häufiger gebrauchten Methoden der Veränderungsmessung findet sich bei KENNY (1975). Alle diese Methoden unterliegen Einschränkungen in der Interpretation ¹.

Die von uns verwendete Differenzwertanalyse ist wie die anderen Analysemethoden zwar auch mit Fehlern behaftet, sie bietet jedoch den Vorteil der einfachen Auswertung und der direkten Interpretationsmöglichkeit der Ergebnisse ¹. Im Interesse einer einfachen und von den Teilnehmern nachvollziehbaren Erfolgskontrolle haben wir uns für diese Vergleichsmethode entschieden.

1 Vgl. dazu auch die Darstellung bei LEWIS 1968, S. 69, HARTIG 1975, S. 75, CHAPIN 1947, FEGER 1970

2.3 Entwicklung des Evaluierungsplanes

2.31 Anforderungen an ein Längsschnitt-Design

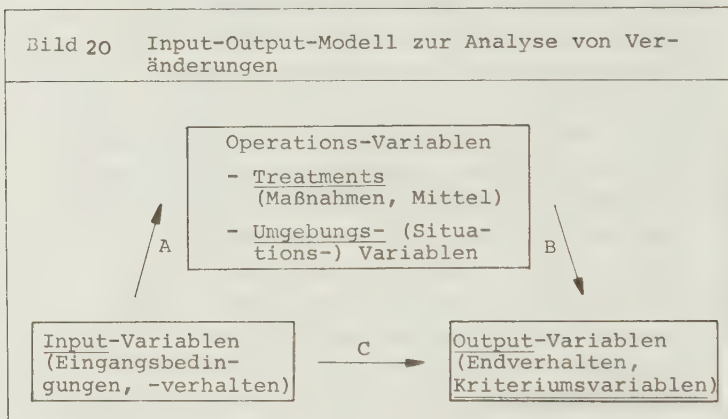
Wenn als Ziel eines Trainings die Herbeiführung einer Veränderung im Lernenden angesehen wird, kann das Ausmaß der bewirkten Veränderung als Index für die Effektivität des Trainingsprogramms herangezogen werden (vgl. INGENKAMP u.a. 1973, S. 105) ¹. Die Messung solcher Veränderungen kann dadurch erfolgen, daß man die Leistung vor Beginn des Lernvorganges untersucht und nach Beendigung des Lernvorganges mit demselben Instrument oder seiner Parallelform vergleicht. Die Differenz der Punktwerte kann dann als Maß der Veränderung gelten. Wird die Veränderung im Zeitablauf an den gleichen Probanden gemessen, so liegt eine 'Längsschnitt-Untersuchung' ² vor. (Vgl. zum Beispiel WULF 1974).

- 1 Eine Beschreibung unterschiedlicher Forschungsstrategien, die die Wirkung von Änderungsprozessen im Zeitablauf erfassen, findet sich z.B. bei STRAKA 1974, S. 160, CHOPPIN 1969.
- 2 HELMREICH (1977, S. 14) beschreibt formale Gründe, die den Ansatz einer Längsschnittstudie für eine Untersuchung nahelegen:
 - a) Das Forschungsziel fordert Aussagen über Veränderung, Wandel, Dynamik, Mobilität usw. in einem definierten Zeitintervall.
 - b) Das Forschungsziel fordert eine differenzierte Beschreibung der Dynamik der erfassten Variablen; d.h. es verlangt eine Beschreibung, die über eine Analyse des Trends hinaus Aussagen über das dynamische Verhalten einzelner Untersuchungseinheiten ermöglicht.
 - c) Es muß ein (kausaler?) Zusammenhang zwischen einem früheren und einem späteren Ereignis oder Zustand postuliert werden können.

Wir bedienen uns einer solchen Untersuchung, um den Erfolg des Empathie Trainings festzustellen. Die gemessenen Differenzen zwischen zwei Meßzeitpunkten können jedoch nicht von vornherein als Lernerfolg notiert werden. Dies wäre nur dann erlaubt, wenn die Einflüsse aller anderen denkbaren Faktoren bestimmt werden könnten, was jedoch gerade im Bereich der Curriculum-Evaluation als recht problematisch angesehen wird (vgl. dazu CAMPBELL und STANLEY 1973). Die isolierte Variation einer unabhängigen Variablen wie sie in der psychologischen Forschung in der Regel gehandhabt wird ist in der Curriculums-Forschung sehr erschwert, da es fast unmöglich ist, den Bereich aller infragekommenden Variablen zu kontrollieren bzw. konstant zu halten. Forschungsergebnisse aus jüngster Zeit zeigen, daß ein Lernerfolg von vielen Variablen abhängig sein kann. Insbesondere die Forschungsergebnisse der Aptitude Treatment-Interaction Forschung (ATI) z.B. BRACHT u.a. (1968), VESTER (1975), weisen auf die Interaktion von Zielkategorien, Persönlichkeitsmerkmalen, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden und Lernerfolg hin. Wir haben daher anzunehmen, daß durch unser Training ein komplexes System an Erfahrungen und Einstellungen bei den Teilnehmern tangiert wird. Die einzelnen Elemente dieses Systems sind dabei nach WATZLAWICK (1974) sowohl gegenseitig voneinander abhängig, als auch durch zeitlich vorgelagerte Ereignisse bestimmt.

2.32 Definition der Variablen und Begründung der Hypothesen

Für das theoretische Verständnis und die forschungspraktischen Möglichkeiten bietet es sich an, ein Input-Output-Modell zur Analyse des Veränderungsprozesses einzusetzen. ASTIN (1971) hat die, für den Lernerfolg im Unterricht verantwortlichen Variablen systematisch erfasst (vgl. Bild 20).



Das Modell besteht aus den Elementen der Input-Variablen, der Operations-Variablen und der Output-Variablen, wobei die Operations-Variablen sowohl als unabhängige Variable als auch intervenierende Variablen aufgefasst werden können.

2.321 Definition der Inputvariablen

Nach Meinung des Autors umfasst der Input eines solchen Veränderungsmodelles im Bereich des Verhaltenstrainings die Charakteristika der Personen vor dem Einwirken irgendwelcher Maßnahmen, wie z.B. "...the talents, skills, aspirations, and other potentials for growth and learning that the student brings with him into the educational program. Other terms that are sometimes used in reference to the student's input characteristics are pretests, selection criteria, control variables, antecedent variables, interacting variables, motivations, and aptitudes".

Im Bereich unseres Empathie-Trainings ist es nicht ausgeschlossen, daß Beziehungen zwischen spezifischen Persönlichkeitszügen und der Empathiefähigkeit bestehen. Allerdings gibt es in der Literatur kaum Aussagen über diese Zusammenhänge. Die einzige uns vorliegende Arbeit ist die von der Forschergruppe ROSENTHAL u.a. (1975) ¹ erstellte Untersuchung des Zusammenhangs zwischen nonverbaler Kommunikation und Persönlichkeitseigenschaften.

1 Die nonverbale Kommunikationsfähigkeit wird mit dem "profile of nonverbale sensitivity test (PONS)" gemessen. Der Test besteht aus einem Tonfilm mit zweihundertzwanzig Spots (Informationseinheiten), in denen 20 verschiedene Situationen auf je 11 verschiedene Weisen (rein optisch, rein akustisch oder kombiniert optisch und akustisch) der Testperson übermittelt werden. Nach jeder Informationseinheit wird der Film angehalten und die Testperson muß auf einem standardisierten Antwortbogen eine von 2 Möglichkeiten ankreuzen, mit denen das Geschehen beschrieben werden kann.

Die Gruppe stellte eine positive Korrelation zwischen guten Ergebnissen eines von ihnen entwickelten Kommunikationstestes und denen eines multidimensionalen Persönlichkeitstestes fest. Sie schließen daraus, daß intellektuell und sozial leistungsfähige Personen auch nonverbal besser kommunizieren können als weniger begabte Personen (a.a.o. S. 38). Wenn spezifische Eigenschaften und Haltungen eine erfolgreiche Empathie prädisponieren können, kann auch der Personenkreis selektiert werden, bei dem die Schulung mit großer Wahrscheinlichkeit wenig, bzw. großen Erfolg haben wird. Wir kontrollieren aus diesem Grunde als 1. Komponente der Inputvariablen die Persönlichkeitsvariable der Teilnehmer (vgl. FAHRENBURG u.a. 1973). Als Kontrollinstrument verwenden wir das Freiburger Persönlichkeitsinventar. Im Vergleich zu anderen Instrumenten liefert dieses Persönlichkeitsinventar metrisch analysierte und empirisch verifizierte Indikatoren von Persönlichkeits-Dimensionen. Es besitzt somit eine vergleichsweise hohe Aussagekraft. Wir verwenden die Halbform des Fragebogens mit 114 Items. Die Fragen beziehen sich auf Einstellung, Gewohnheiten und körperliche Beschwerden der Befragten. Die 9 wichtigsten Dimensionen des Fragebogens werden in 9 voneinander unabhängigen Item-Gruppen erfasst. (S. Anhang 9). Die Testwerte gestatten eine Rangordnung verschiedener Individuen entlang der betreffenden Eigenschaftsdimension. Dadurch wird es möglich, die Enge des Zusammenhangs zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Empathie-Meßwerten mit Hilfe der Korrelations-Analyse festzustellen. Eine interessante Hypothese von MATHIS (1955) läßt sich in diesem Zusammenhang überprüfen. MATHIS nimmt an, daß im Verhaltenstraining

generell die Trainierbarkeit (Trainability) von der Bereitschaft zur Auseinandersetzung und von der Fähigkeit der freien Äußerung von Kontaktbedürfnissen abhängt. Als Gründe für das Ausbleiben von Lernerfolgen benennt MATHIS - Abhängigkeit und Flucht -. Sie verunmöglichen es den Teilnehmern in Problemsituationen einbezogen zu werden und Verantwortlichkeit für dieses Experimentieren mit möglichen Lösungen zu übernehmen. Auch geringe Belastbarkeit in Stresssituationen und Unbeweglichkeit erschweren nach MATHIS das Lernen. Wir kleiden diese Vermutung in Hypothesen

1. Teilnehmer, die eine geringe Ausprägung der Persönlichkeitsdimension "Geselligkeit" (Skala 5) aufweisen, haben vermutlich einen geringeren Lernerfolg als Personen, die eine hohe Ausprägung in dieser Dimension aufweisen.
2. Personen, die eine hohe Ausprägung in der Skala "Gehemmtheit" (Skala 8) aufweisen, werden ebenfalls einen geringen Lernerfolg aufweisen.
3. Personen, die ängstlich und nervös sind (Skala 1) werden ebenfalls einen unterdurchschnittlichen Lernerfolg aufweisen.

Es ist in den Sozialwissenschaften unumstritten, daß das soziale Umfeld einer Person deren Verhalten beeinflusst. Im Bereich der Empathie wird eine Person die viele Gespräche führt, in der Tendenz vielleicht einfühlsamer sein, als Personen die gezwungen sind, isoliert zu arbeiten und nicht Kontakt zu anderen Personen zu haben. Es ist denkbar, daß in der kommunikativen Umwelt eine "Quasi Trainingssituation" geschaffen wird, die die Fähigkeit der Empathie fördert oder mindert. Damit wird die kommunikative Umwelt der Teilnehmer zur 2. Inputvariablen. Im Rahmen unserer Untersuchung ist es nicht möglich, das

kommunikative Umfeld in seiner Gesamtheit zu erfassen. Wir müssen uns darauf beschränken, die wichtigsten Facetten des Umfeldes abzugreifen. Dabei liegt es nahe, mit unseren Fragen primär im Bereich des geschäftlichen Umfeldes anzusetzen (vgl. dazu BANDURA 1971). Wir ermitteln daher mit Hilfe eines Fragebogens wie groß der Anteil der Gespräche an der Gesamtarbeitszeit der Teilnehmer ist. Unsere Hypothese 4 lautet:

4. Personen, mit einem hohen Anteil von Gesprächen an der Gesamtarbeitszeit weisen eine höhere Empathie auf, als Personen mit geringem Anteil der Gespräche an der Gesamtarbeitszeit. Unter dem Aspekt des Umfanges der Kommunikation am Arbeitsplatz scheint uns die Frage wesentlich, ob die Gespräche mit wechselnden Partnern geführt werden müssen. Es wird schwieriger sein, für die Teilnehmer, sich auf ständig unterschiedliche Personen in unterschiedlichen Rollen einzustellen, weil der Informationsstand über diese Person anders sein wird, als bei bekannten Gesprächspartnern und Positionsinhabern (vgl. dazu DAHRENDORF 1971). Der Begriff Position erhält in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung. Wir verstehen unter Position nach SECORD und BACKMAN (1964) eine Stelle im Gefüge sozialer Aktionen, die von einer Person ausgefüllt wird. An diese Position werden bestimmte Rollenerwartungen bzgl. des Verhaltens von den umgebenen Personen gestellt. Es ist wahrscheinlich, daß Personen in Vorgesetzten-Positionen über Erfahrungen verfügen, die die empathische Wahrnehmung derselben Position bzw. Rolle erleichtern. Um diese Vermutung zu überprüfen können wir unsere Videoszenen verwenden. Jede Videoszene enthält wie bereits beschrieben, eine Vorgesetzten- und eine Mitarbeiterrolle. Wir postulieren folgende Hypothese:

5. Teilnehmer, die im Unternehmen Vorgesetzten-Positionen bekleiden, können sich in Vorgesetzten-Rollen besser einfühlen als Nicht-Vorgesetzte. Sie weisen also eine signifikant höhere Empathie auf, als Nicht-Vorgesetzte. Dasselbe gilt analog für Nicht-Vorgesetzte. Im Zusammenhang mit der Vorerfahrung der Teilnehmer ist ebenfalls zu fragen, inwieweit die vorgegebene Gesprächssituation mit der Erfahrung der Teilnehmer korreliert und insofern den Meßwert der Empathie verändern kann. Es ist denkbar, daß das vertrautere Mitarbeitergespräch von den Seminarteilnehmern richtiger eingeschätzt wird, als das relativ wenig vertraute Bewerbergespräch. Um zu überprüfen, wie sensibel die Teilnehmer auf unterschiedliche Gesprächssituationen reagieren, überprüfen wir die Hypothese:

6. Die Wahl der Videoszene hat einen Einfluß auf den Lernerfolg der Teilnehmer.

Die Distanzwerte ex ante der Teilnehmer, die Videoszene A gesehen haben, unterscheiden sich signifikant von der Teilnehmergruppe, die Videoszene B gesehen hat.

Als weitere Komponente des kommunikativen Umfeldes soll die Frage geklärt werden, inwieweit der Teilnehmer von sich aus Situationen sucht, die ihn mit einer größeren Zahl von Personen zusammenführt und die dadurch Gespräche bedingen. Da diese Komponente schwierig in Form von Fragen zu fassen ist, suchten wir einen anderen Parameter, der relativ einfach zu operationalisieren war. Wir haben uns zu dem Parameter 'Mitgliedschaft in Vereinen' entschieden. Es ist uns bewußt, daß dieser Parameter nicht alle Situationen repräsentieren kann, in denen der Teilnehmer freiwillig kommunikative Situationen sucht.

Insbesondere eine Abneigung gegen 'Vereinsmeierei' muß nicht zwangsweise zum Vermeiden von Gesprächssituationen führen. Teilnehmer mit dieser Einstellung sind mit diesem Parameter nicht erreichbar. Wir formulieren Hypothese 7:

7. Teilnehmer, die Mitglied in Vereinen sind, haben einen höheren Übungsgrad im Bereich der Empathie als Teilnehmer, die nicht Mitglieder von Vereinen sind. Die Empathiewerte von Vereinsmitgliedern sind signifikant besser, als die Empathiewerte von Nicht-Vereinsmitgliedern.

Es ist uns bewusst, daß unser Fragebogen sicher noch kein detailliertes Abbild der kommunikativen Umwelt ermitteln kann. Er gibt uns jedoch Hinweise darauf, ob die von der Aptitude-Treatment-Forschung aufgefundenen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitszügen und Lernerfolg im Bereich der Empathie nachweisbar sind.

2.322 Definition der Operationsvariablen

Die Operationsvariablen (vgl. Abb. 20) bestehen zum Einen aus den Maßnahmen - in unserem Fall die Durchführung des Seminars - und zum Anderen aus relevanten Umgebungs- und Situations-Variablen.

ASTIN schreibt dazu (a.a.O. S.736):

"In the broadest sense, the term o p e r a t i o n s encompasses a wide range of terms: environmental experiences, experimental treatments, learning experiences, learning strategies, curricula, teacher style, and instructional techniques".

Die von ASTIN genannte Aufzählung läßt sich weiter systematisieren, indem wir die Operationsvariablen untergliedern in:

1. Unabhängige Variable, die systematisch variiert wird.
2. Variable, die als Bestandteile der unabhängigen Variablen konstant zu halten sind.

Unabhängige Variable unserer Untersuchung ist das Training selbst, das sich wiederum aus den Komponenten Lernstoff, Trainer, Seminargröße, Seminarzeit zusammensetzt. Wir gehen davon aus, daß Seminargröße, Zeitdauer der Seminare und der Unterrichtsstoff als Konstanten angesehen werden können. Das Unterrichtsverhalten kann jedoch nicht a priori als konstant angenommen werden. CAMPBELL u.a. (1975) weisen darauf hin, daß Unterrichtsverhalten nie absolut konstant gehalten werden kann. Teile, wie Bewegungsablauf, Wortwahl, Nicken, Lächeln werden sich ständig ändern. Daß eine solche Änderung Auswirkungen auf den Lernerfolg haben kann, zeigt die Untersuchung von LAMBERT (1958)¹. Der Autor konnte Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der sogenannten 'autoritären Persönlichkeit' bei Lehrern und ihren Maßnahmen, sowie Unterrichts- und Erziehungsverhalten feststellen. Auch wenn wir das Trainerverhalten weitgehend verbindlich festgelegt haben, können wir einen solchen Einschluß der Persönlichkeit des Trainers als Bestandteil der unabhängigen Variablen nicht ausschließen. Wir untersuchen daher, ob ein

1 LAMBERT ließ 20 Gruppen von je 3 Erziehern 15 Minuten lang über die Themen "Was denken Sie über Schuldisziplin?" und "Sollten Schulen einen vorgeschriebenen Lehrplan haben?" diskutieren. Jede Gruppe setzte sich zusammen aus einem Lehrer mit hohem und einem mit niedrigem Wert in der F-Skala von ADORNO und Mitarbeitern (1950) zur Erfassung der sogenannten autoritären Persönlichkeit. Die jeweils dritten Diskussionsteilnehmer waren je zur Hälfte Schulleiter mit niedrigem bzw. mit hohem Wert in der F-Skala. Eine Analyse der registrierten Sprachäußerungen der Lehrer ergab signifikante Zusammenhänge zwischen stark bzw. gering autoritären Persönlichkeiten einerseits und Inhalt sowie Formen ihrer sprachlichen Äußerungen zu Erziehungsfragen andererseits. Vgl. auch BATES 1971, RYANS 1960.

Zusammenhang in dieser Richtung besteht. Im Rahmen unserer Untersuchung kommt uns zugute, daß wir aus firmeninternen Gründen auch auf andere Trainer zurückgreifen müssen. Wir waren deshalb in der Lage, die Person des Trainers als weitere unabhängige Variable unserer Untersuchung einzuführen und zu variieren. Wir postulieren Hypothese 8.

8. Ein Wechsel des Trainers hat einen Einfluß auf den Lernerfolg der Teilnehmer. Die Distanzwerte zweier Kurse mit unterschiedlichen Trainern unterscheiden sich signifikant.

2.323 Definition der Output-Variablen

Nach ASTIN (a.a.O. S. 735) repräsentiert der Output die angestrebten Ziele der Untersuchung. Häufig werden in der englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur für den 'Output' auch Begriffe verwendet wie 'criteria achievement' und 'dependent variables'. Unser Output ist, wie schon im vorigen Abschnitt definiert wurde, der Lernerfolg der Seminarteilnehmer operationalisiert in Form der Empathie, der Wahrnehmung der Empathie im Dialog. Der Lernerfolg wird ausgedrückt durch den Vergleich der Distanzwerte der Teilnehmer zu Kursbeginn und zu Kursende.

Der Aspekt der Wahrnehmungsempathie setzt primär bei der Verarbeitung ankommender Informationen an. Der Seminarteilnehmer ist in diesem Fall nicht selbst Gesprächsteilnehmer sondern lediglich Beobachter. Ein Lernerfolg der Empathie der Wahrnehmung zeigt sich konkret darin, daß der Seminarteilnehmer sich in die beobachteten Gesprächsteilnehmer hineinversetzen kann. Eine hohe Empathie ist dann gegeben, wenn der Beobachter mit seiner vermuteten Einschätzung den tatsächlichen Empfindungen der Gesprächsteilnehmer nahe kommt. Hypothese 9 lautet daher:

9. Die Distanzwerte der Teilnehmer bezogen auf die Empathie der Wahrnehmung, werden am Ende eines Seminars signifikant niedriger sein, als am Beginn. Die Empathie im Dialog geht über das Aufnehmen und Bewerten von Informationen hinaus und erfordert zusätzliche Fähigkeiten. Dadurch, daß sowohl Partner A als auch Partner B Sender und Empfänger sind, erhält der Kommunikationsprozess einen interaktiven Charakter. Die Personen im Gespräch beeinflussen sich gegenseitig. Der Dialogaspekt schließt damit die Wahrnehmung im Sinne der richtigen Decodierung mit ein. Gleichzeitig reicht er durch den interaktiven Charakter über diesen Aspekt hinaus. Wir haben als Kriterium des Lernerfolgs die Ähnlichkeit der vermuteten Fremdeinschätzung eines Gesprächspartners mit der tatsächlich erlebten Fremdeinschätzung des Gesprächspartners definiert. Wir erwarten, daß diese Ähnlichkeit der Einschätzungen am Seminarende höher ist, als am Beginn des Seminars. Daraus folgt die Hypothese 10:

10. Die Empathie im Dialog wird durch unser Curriculum gesteigert. Die Ähnlichkeit der vermuteten Fremdeinschätzung und der erlebten Fremdeinschätzung ist am Ende eines Seminars signifikant größer als am Anfang des Seminars. Die Distanzwerte (Empathie im Dialog) sind bei Kursende signifikant niedriger als zu Kursbeginn. Bei der Messung der unabhängigen Variablen gehen wir davon aus, daß die Kanalisierung der Teilnehmereinschätzungen mittels der Schätzskalen nicht frei von Verzerrungen sein wird. Nach SODHI (1957) bleibt selbst bei relativ eindeutigen verbalen Umschreibungen von Schätzskalen eine gewisse Differenz bei der Einschätzung der Teilnehmer bestehen. Ausserdem wäre selbst bei einer verzerrungsfreien Messung aufgrund der vielfältigen Störfaktoren und der Ambivalenz der

Informationen im Gespräch eine völlige Übereinstimmung von Fremd- und Selbsteinschätzung nicht zu erwarten. Da jedoch der Umfang der Störgrößen im Verlauf des Seminars als konstant angesehen werden kann, muß ein Lernerfolg vom Meßinstrument angezeigt werden, wenn die Auswirkungen der Treatment-Variation größer ist als die Auswirkungen der Störgrößen. Wir erwarten daher eine positive Veränderung des Maßes an Übereinstimmung im Verlauf des Curriculums.

Eine zusammenfassende Übersicht in Form des Input-Output-Modells findet sich an Abb. 21.

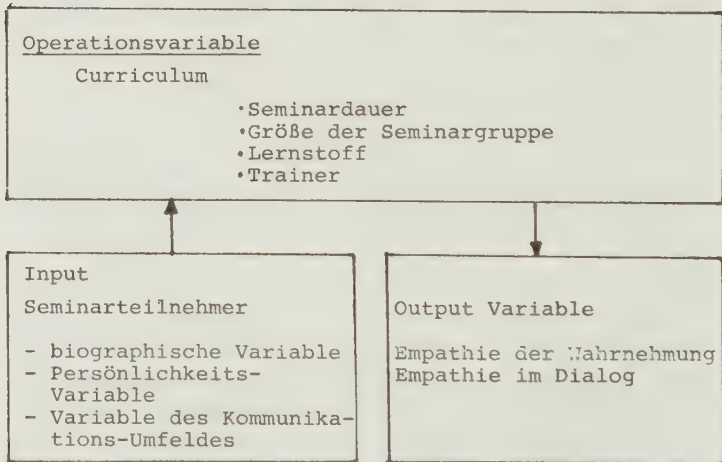


Abb. 21: Input-Output Modell des Empathie Trainings

2.4 Auswahl der Versuchsanordnung

2.41 Faktoren, die die Gültigkeit der Ergebnisse gefährden

Die in der experimentellen Laborforschung praktizierte Isolation bzw. Elimination von Störfaktoren ist in der Curriculums-Evaluation kaum durchführbar¹. Trainingsversuche lassen sich nicht aus ihrem sozialen Kontext lösen und selbst wenn dies theoretisch möglich wäre, wäre damit der Aussagegehalt der erzielten Ergebnisse in Frage gestellt. Damit ist die von CAMPBELL und STANLEY 1973 beschriebene 'innere' und 'äußere Gültigkeit' einer Untersuchung angesprochen. Die Autoren verstehen unter 'inneren Gültigkeit' einer Untersuchung die Frage: Verursachen die experimentellen Einwirkungen wirklich einen Unterschied in den untersuchten Variablen? Die äußere Gültigkeit wirft die Frage der Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf: Für welche Populationen, Gegebenheiten, Behandlungs- und Meßvariablen kann dieser Effekt generalisiert werden? Nach CAMPBELL und STANLEY (a.a.O. S. 106) ist die innere Gültigkeit die minimale Voraussetzung einer Untersuchung ohne die keine Interpretation der Ergebnisse möglich ist. Die Bedeutung der inneren Gültigkeit liegt darin, daß bei der Veränderungsmessung festgestellte Änderungen nicht unbedingt auf die Variation der unabhängigen Variablen zurückgeführt werden können. Im Falle des Empathietrainings können alternative Variablen wie z.B. ein reines Älterwerden der Teilnehmer zwischen den Meßpunkten die Veränderung ausgelöst haben. Im Rahmen dieses Abschnittes ist es deshalb notwendig, eine Versuchsordnung¹ auszuwählen,

1 CRONBACH und FURBY 1970, EDWARDS 1971, CAMPBELL u.a. 1973, S. 275, schreiben dazu: "The fundamental objective of any such plan is to make the results less ambiguous and more amenable to a causal interpretation". Mit dem Problem der Ambiguität von Versuchsanordnungen setzen sich besonders Mc GHEE (1961), BLUMENFELD u.a. (1971) auseinander. Die Autoren sind der Meinung, daß sich eine kausale Interpretation von Untersuchungsergebnissen primär durch eine qualitativ gute Versuchsordnung erreichen läßt.

die Aussagen von möglichst hoher, innerer und äußerer Gültigkeit zuläßt. Die Wahl der Untersuchungsanordnung richtet sich in unserem Fall zum einen nach den plausiblen Alternativ-Hypothesen, die ausgeschlossen werden müssen, und zum anderen nach den organisatorischen Restriktionen die mögliche Versuchsanordnungen eingrenzen. Aus der Vielzahl der möglichen und bei CAMPBELL und STANLEY (a.a.O. S. 106) genannten Alternativ-Hypothesen halten wir die folgenden für unsere Untersuchungen für relevant.

1. Zwischenzeitliches Geschehen, d.h. außerexperimentelle Ereignisse, die zusätzlich zur experimentellen Veränderung hinzukommen, können die Untersuchungsergebnisse beeinflussen. (Vgl. z.B. BENNIS u.a. 1957, COX 1961, KELLEY u.a. 1970).

Es ist denkbar, daß die Teilnehmer durch die Isolation im Hotel und das Herauslösen aus der gewohnten Arbeitsumgebung ein anderes Verhalten zeigen, als in der gewohnten Umgebung. Eine Veränderung der Meßwerte ist in diesem Fall auf zwischenzeitliches Geschehen zurückzuführen.

2. Reifung

Die Alternativ-Hypothese Reifung umfaßt alle biologischen und psychischen Vorgänge die sich systematisch und unabhängig von besonderen äußeren Ereignissen im Laufe der Zeit ändern. Zwischen ex ante und ex post Messung können die Teilnehmer z.A. älter, hungriger, müder, gelangweilter u.s.w. geworden sein. Der festgestellte Unterschied kann vielleicht eher auf dieses Geschehen zurückzuführen sein als auf das Training. Die Veränderung wäre dann lediglich eine Funktion der Zeit.

3. Testen

Es ist denkbar, daß durch die Verwendung unseres Meßinstrumentes bereits eine Empathiesteigerung eingetreten ist. (Vgl. WALDBERG u. WELCH (1970), WINDLE (1954).

4. Hilfsmittel

Im Zusammenhang mit dem Evaluierungsinstrument läßt sich eine weitere Alternativ-Hypothese formulieren. Die Hypothese bezieht sich darauf, daß gewisse Gewöhnungsprozesse im Zeitverlauf eine bessere Handhabung des Meßinstrumentes bedingen. Eine Veränderung der Empathie wäre in diesem Falle nicht auf einen Lernerfolg zurückzuführen sondern lediglich ein Ausdruck der Vertrautheit der Teilnehmer mit den Schätzskalen.

5. Statistische Regression

Die Veränderung der Meßwerte ist bei dieser Alternativ-Hypothese lediglich ein statistisches Artefakt. Unter Regressions-Effekt wird allgemein die Abhängigkeit eines Veränderungswertes oder eines zweiten Wertes vom Eingangswert verstanden. Er zeigt sich darin, daß extreme Meßwerte dazu tendieren, sich bei der ex post Messung in Richtung auf den Mittelwert der getesteten Population hin zu verändern. Dieser Regressionseffekt ist um so ausgeprägter je extremer die Meßwerte der ersten Messung sind. Damit aber sind Veränderungsmesswerte, wie wir sie verwenden, in der Interpretation gefährdet. Eine Aussage Person 1 hat mehr gelernt als Person 2 kann problematisch sein, wenn sie nur auf der Feststellung Differenz D1 größer D2 beruht.

6. Verzerrungen

Verzerrungen, die sich aus der differenzierten Auswahl der Teilnehmer ergeben, können die Testergebnisse verfälschen.

7. Wechselwirkung zwischen Auswahl und Reifung

Diese Alternativ-Hypothese hängt mit der vorhergehenden Alternativ-Hypothese zusammen. Sie bezieht sich darauf, daß verschiedene Seminargruppen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zusammengesetzt bzw. ausgewählt werden.

CAMPBELL und STANLEY nennen ein Beispiel dafür (a.a.O. S. 158).

Es wurde ein Lehrgang einer Marine-Akademie überprüft:

"In dieser Untersuchung bildet die zweite Klasse in Annapolis die experimentelle Gruppe und die dritte Klasse die Kontrollgruppe. Der stärkere Anstieg der Werte für die experimentelle Gruppe könnte als Teil eines Entwicklungsprozesses erklärt werden, der in den beiden ersten Klassen ausgeprägter ist als in der dritten und vierten Klasse. Er wäre damit als Interaktionseffekt zwischen den Faktoren der Auswahl, die zwischen Experimental- und Kontrollgruppen differenzieren, und natürlichen Veränderungen (Reifung), die für diese Gruppen charakteristisch sind, zu betrachten und nicht als Effekt des experimentellen Vorganges".

2.42 Auswahl des nonequivalent control group design

Zur Kontrolle der oben genannten Alternativ-Hypothesen schlägt die Unterrichtsforschung die Anordnung mit Vergleichsgruppen vor. Die eleganteste und sicherste Methode zur Bildung vergleichbarer Stichproben ist dabei das Prinzip der Randomisierung. Mit diesem Prinzip können Störfaktoren verteilt und Beziehungen (interdependent) zwischen ihnen aufgehoben werden. KERLINGER (1969, S. 299) empfiehlt: Randomise when ever possible select subjects at random assign subjects to groups at random assign experimentel treatmentes to groups at random". Es ist unstrittig, daß durch Randomisierung die innere Gültigkeit von Untersuchungen weitgehend erreicht werden kann. Leider scheidet aber dieses Verfahren in unserem Fall aus, da die Zusammenstellung der Seminargruppen von uns nicht beeinflusst werden konnte. Mit der Aufgabe der Zufallsauswahl wird das Experiment zum Quasi-Experiment. Die innere Gültigkeit der so gewonnenen Ergebnisse ist im Vergleich zum echten Experiment beschränkter, d.h. die Möglichkeit kausaler Erklärungen ist begrenzter. (STRAKA 1974, S. 218).

Allerdings besteht die Möglichkeit, durch einen geschickten Aufbau des Versuchs die Aussagekraft einer quasi-experimentellen Anordnung einem echten Experiment anzunähern.

Die Aussagekraft einer quasi-experimentellen Untersuchungsanordnung ist im Prinzip um so höher je ähnlicher einander Experimental- und Kontrollgruppe

in der Zusammensetzung sind ¹ und je mehr sich die Ähnlichkeit durch die Ergebnisse von Vortests bestätigen läßt. CAMPBELL und STANLEY (a.a.O. S. 158 ff.) schlagen für den Fall, daß nicht randomisiert werden kann, das 'non-equivalent-control-group-design' vor'. Nach Meinung der Autoren ist dieses Design einem echten Experiment sehr ähnlich, wenn dem Versuchsleiter zwei natürliche Gruppen zur Verfügung stehen - in unserem Fall Trainings-Gruppen - und es ihm freigestellt ist, welche das Treatment erhält oder er zumindest keinen Grund hat zu vermuten, daß sie sich im Hinblick auf das Treatment unterschiedlich zusammensetzen. Dieser Bedingung kommen wir trotz unserer restriktiven Durchführungsbedingungen nahe. Alle Teilnehmer stammen aus derselben Zielgruppe, nämlich dem Management-Training. Die Homogenität der Zusammensetzung der Seminar-Gruppen kann über die kontrollierten Variablen überprüft werden.

1 Nach GUILFORD (1965, S. 197) sind beim Vergleich zwischen Kontrollgruppe und Versuchsgruppe folgende Datengruppen für die Auswertung von Interesse:

1. Meßdaten der Experimentalgruppe zum Zeitpunkt t_1
2. Meßdaten der Experimentalgruppe zum Zeitpunkt t_2
3. Meßdaten der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_1
4. Meßdaten der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_2

Ein Vergleich der Differenzwerte von Kontroll- und Experimentalgruppen führt nach (GUILFORD (1965, S.171) nur dann zu einer Aussage über die unterschiedliche Veränderung der Kontroll- und Experimentalgruppen und damit über den Lernerfolg, wenn die Gruppen "... actually started on a par" (a.a.O. S. 195). Ist dies nicht der Fall, dann gibt der Vergleich der Differenzen der verschiedenen Gruppen keinen Aufschluß über den tatsächlichen Lernerfolg. Es müssen alternative Auswertungsstrategien angewandt werden. GUILFORD schlägt dafür vor, die Gruppen zu parallelisieren und 'the difference between changes' (a.a.O. S. 195) zu

Ursachen für mangelnde Gültigkeit		
	innere	äußere
zwischenzeitl. Geschehen		
Reifung		
Testen		
Hilfsmittel		
Regression		
Auswahl von Pbn		
Einbuße von Pbn		
Wechselwirkung zwischen Auswahl und Reifung usw.		
Wechselwirkung zwischen Testen und X		
Wechselwirkung zwischen Auswahl und X		
Effekte der experimentellen Situation		
Beeinträchtigung durch mehrere X		
Anordnung mit nicht gleichartiger Kontrollgruppe ¹	+	-
	+	?
	+	?
	+	
	?	
	+	
	+	
	-	
		-
		?
		?

Abb. 22: Ursachen für mangelnde Gültigkeit bei quasi-experimentellen Anordnungen

¹ Eine detaillierte Beschreibung der die 'innere Gültigkeit' bedrohenden Störfaktoren ist bei CAMPBELL/STANLEY (1970, S. 445 - 632) sowie bei BRACHT und GLASS (1968, S. 437) zu finden.

Abb. 22 zeigt die Versuchsanordnung das 'nonequivalent control group design' sowie die von uns diskutierten Alternativ-Hypothesen. Sie gibt Aufschluß darüber, inwieweit diese durch die Anordnung kontrolliert werden können. Im Prinzip besteht die Anordnung aus einer Kontroll- und Experimentalgruppe. Die Experimentalgruppe wird dem Treatment ausgesetzt, während die Kontrollgruppe ohne Treatment bleibt. Die Messung der Veränderung erfolgt am Anfang und am Ende der Seminare. Wie Abb. 22 zeigt, können die von uns für relevant gehaltenen Alternativ-Hypothesen größtenteils kontrolliert werden wenn sich die Stichproben hinsichtlich der kontrollierten Variablen nicht signifikant unterscheiden. Die Haupteffekte von zwischenzeitlichem Geschehen Reifung, Testen und Hilfsmitteln können insofern kontrolliert werden, als der Unterschied zwischen Vor- und Nachuntersuchung bei der experimentellen Gruppe (falls er größer ist als bei der Kontrollgruppe) nicht mit Hilfe der Haupteffekte diese Variablen erklärt werden kann, denn alle Variablen würden Experimental- und Kontrollgruppen in gleicher Weise beeinflussen. Die Alternativ-Hypothese Regressionseffekt wird dann kontrolliert, wenn sich die ursprünglichen Mittelwerte ex ante der Gruppen sich nicht signifikant unterscheiden. In diesem Fall kann mit hoher Wahrscheinlichkeit ein gleichförmiger Regressionsverlauf unterstellt werden und die Anordnung kommt hinsichtlich der Interpretations-Möglichkeiten einem Experiment nahe. Ist diese Voraussetzung nicht vorhanden, d.h. sind die Gruppen am Seminarbeginn signifikant verschieden, so lassen sich die Unterschiede zwischen Seminar- und Kontrollgruppen durch nachträgliche Parallelisierung nach bestimmten Merkmalen ausgleichen. Allerdings sind im Falle der Parallelisierung die Interpretationsmöglichkeiten der Ergebnisse eingeschränkt.

Zum einen wird der Stichprobenumfang durch die Parallelisierung drastisch reduziert, sodaß die Populationsgültigkeit eingeschränkt wird, zum anderen sind die Gruppen nur bezüglich der parallelisierten Variablen vergleichbar. Die Wechselwirkung zwischen Auswahl und Reifung von Teilnehmern wird durch diese Versuchsanordnung wenig kontrolliert, da die Auswahl nicht gesteuert werden kann. Dennoch läßt sich über den Vergleich der Seminargruppen über alle kontrollierten Variablen hinweg feststellen, ob Unterschiede in der Gruppenzusammensetzung vorliegen und ob diese Gruppenunterschiede mit den Veränderungswerten in Zusammenhang stehen. In unserer Untersuchungsanordnung steht weiterhin eine Gefährdung der äußeren Gültigkeit durch eine Wechselwirkung zwischen Auswahl, Testen, Auswahl der Probanden und dem Treatment sowie allg. Effekten der experimentellen Situation. Wie bei den Faktoren die die innere Gültigkeit gefährden, so gilt es jedoch auch hier die Generalisierbarkeit der Ergebnisse durch genaue Erfassung der Variablen zu gewährleisten. Es ist jedoch anzumerken, daß auch bei einer optimalen Versuchsanordnung Generalisierungen immer Extrapolationen hinsichtlich eines Bereichs erfordern, der in der untersuchten Stichprobe nicht repräsentiert ist. (Vgl. dazu CAMBELL und STANLEY 1970, S. 490). Fügt man die grundsätzlich zeitliche Begrenztheit von Aussagen der Sozialwissenschaften dazu, dann wird deutlich, daß jegliche Generalisierung mit Problemen behaftet ist.

Es ergibt sich somit das Design in Abb. 23.

unabhängige Variable		Kurse	inter- venierende Variable	abhängige Variable
Training	Szene A Trainer 1	1/3	Empathie	Differenzen der Distanz- werte ex ante/ ex post
	Szene B Trainer 1	2/4		
	Szene B Trainer 2	5		
kein Training	Szene A Trainer 1	Kontroll- kurs 1		
	Szene B Trainer 1	Kontroll- kurs 2		

Abb.23: Versuchsdesign mit 5 Experimental- und 2 Kontrollgruppen

Innerhalb von 5 Experimentalkursen und 2 Kontrollgruppen werden variiert:

- . Training/kein Training
- . Stimulusszene A/Stimulusszene B
- . Trainer 1/Trainer 2

und die Auswirkung der Variationen auf die abhängigen Variablen - Empathiemeßwerte überprüft.

In einer stufenweisen Auswertung werden zuerst die Unterschiede (bei gleicher Videoszene) zwischen Experimentalgruppen und Kontrollgruppen verglichen (Kurse 1/3 - K1, 2/4 - K2). Anschließend werden die Veränderungen der Kurse 1/3 und 2/4 verglichen um die Auswirkung der Videoszene auf den Lernerfolg zu überprüfen. Im dritten Schritt überprüfen wir durch den Vergleich Kurs 5 - K2 die Auswirkung des Trainerwechsels (bei Szene B) auf den Lernerfolg.

3. Durchführung der Untersuchung

3.1 Beschreibung des zeitlichen Ablaufs

Die untersuchte Stichprobe umfasst insgesamt 143 Personen (vgl. Tab. 24). Bis auf den Kurs 1, dessen Teilnehmer sich aus Volkshochschulbesuchern rekrutieren, sind alle Versuchspersonen Betriebsangehörige der Standard Elektrik Lorenz AG. Unsere Stichprobe untergliedert sich in zwei Kontrollgruppen mit insgesamt 42 Personen und in fünf Seminare mit 101 Personen. 19 Fragebogen konnten nicht ausgewertet werden (11 Fragebogen waren unbeantwortet geblieben; 8 Teilnehmer aus der Kontrollgruppe wurden ausgeschieden, weil die Fragebogen unvollständig waren). Insgesamt ist die Zahl der nicht-ausgefüllten Fragebogen als gering anzusehen.

Die Untersuchung wurde in der Zeit von September 1976 bis Februar 1977 durchgeführt. Die Seminare der SEL wurden an 3 Tagen in verschiedenen Standorten durchgeführt. (Kurs 1 - 3 in Hotels, Kurs 4 + 5 im Werksgelände Stuttgart).

Kurs I erstreckte sich über 6 Samstage jeweils von 8.00 bis 13.00 Uhr. Die 2 weiblichen Teilnehmer wurden von der Auswertung nicht erfasst.

Die Kontrollgruppe wurde von Teilnehmern der Kurse

K (1) Redetraining¹

K (2) Kreativitätstraining

gebildet.

1 Das Redetraining wurde von einem anderen Trainer durchgeführt.

Tab. 24 zeigt die Größe der einzelnen Kurse. Die Klassengröße schwankt zwischen 19 und 22 Teilnehmern.

Tab. 24: Ablauf der Untersuchung					
Kurs	Anzahl der TN * (1) (2)		Zeitraum	Dauer des Kurses	Institution
Kontroll- gruppe 1	① 20	16	9.76	3 Tage	Standard Elektrik Lorenz AG.(SEL)
Kontroll- gruppe 2	① 22	15	10.76	3 Tage	SEL
Kurs 1	22	20	9.76	6/2 Tage	Volkshoch- schule
Kurs 2	18	15	10.76	3 Tage	SEL
Kurs 3	19	16	11.76	3 Tage	SEL
Kurs 4	22	22	2.77	3 Tage	SEL
Kurs 5	20	20	2.77	3 Tage	SEL
Gesamt- summe der Teil- nehmer	143	124			
* Anwesende Teilnehmer (1) ausgewertete Teilnehmer (2) ① Bei den Kontrollgruppen wurden die Teilnehmer nicht ausgewertet, die extrem vom demographischen sample abwichen.					

Es zeigt sich:

- Die Größe der einzelnen Seminare ist annähernd konstant.
- Die Zeitdauer der Seminare ist konstant.
- Der Lehrereinsatz wird in Kurs 1 bis 4 konstant gehalten.
- Der Curriculumsprozeß ist insoweit konstant, als strikt nach der in Abschnitt 1.5 beschriebenen Vorgehensweise unterrichtet wurde.

Die wichtigsten konstant zu haltenden unabhängigen Variablen sind damit beschrieben.

Im folgenden wird untersucht, inwieweit die kontrollierten Variablen 'Individuelle Faktoren' und 'kommunikatives Umfeld' bezüglich der untersuchten Merkmale homogen sind.

Hierfür bietet sich ein Chi-Quadrat-Test nach SIEGEL (1956, S. 175 ff.) an¹.

1 Vgl. auch MITTENECKER (1971, S. 52)

3.2 Beschreibung der Teilnehmerstruktur

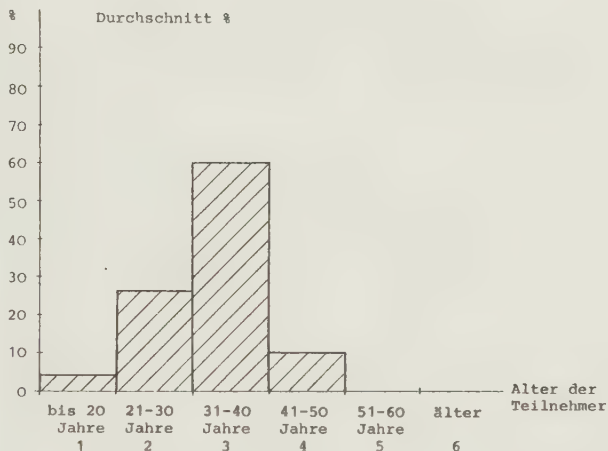
3.2.1 Altersstruktur

Die Zusammenstellung der Kursteilnehmer des Gesprächstrainings bezüglich der Altersstruktur (vgl. Tab. 25) zeigt nur geringe Unterschiede zwischen den Kursen 2 bis 4. Kurs 1, der in der Volkshochschule Ludwigsburg stattfand, weicht von den firmeninternen Kursen ab. Der Volkshochschulkurs (VHS-Kurs) wird im Vergleich zu den firmeninternen Kursen tendenziell von jüngeren Teilnehmern besucht.

Die Überprüfung aller Stichproben auf Homogenität mit dem Chi-Quadrat-Test ergibt, daß Homogenität in diesem Merkmal nicht gegeben ist ($\chi^2 = 7,78$ df.2 Unterschied signifikant $p > 0,05$). Allerdings sind die Gruppen homogen, wenn Kurs 1 (VHS) ausgeschieden wird ($\chi^2 = 0,424$ df. 2, $p \geq 0,05$ n.s.).

1 1975 waren 64% aller Teilnehmer von SEL-internen Managementseminaren in der Altersgruppe 21-30 Jahre.

Tab. 25 Altersstruktur der Teilnehmer
Kurse 1 - 4 und Kontrollgruppen



	Schlüssel					Σ	in %					Σ
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
Kurs K1	0	4	10	2	-	16						
K2	0	4	9	2	-	15						
E	0	8	19	4	-	31	0	26	61	13	-	100
Kurs 1	3	7	8	1	-	19	16	37	42	5	-	100
2	0	2	10	3	-	15	0	13	67	20	-	100
3	0	3	11	1	-	15	-	20	73	7	-	100
4	0	7	14	2	-	23	-	30	61	9	-	100
E	3	19	43	7	-	72	4	26	60	10	-	100

Schlüssel: Alter bis 20 Jahre 1
 21-30 " 2
 31-40 " 3
 41-50 " 4
 51-60 " 5
 Alter 6

3.22 Schulabschluß

Die hausinternen Kurse zeigen gegenüber den VHS - Teilnehmern eine Tendenz zur höheren Schulbildung (vgl. Tab.26). Der Chi-Quadrat-Test zeigt, daß sich die Gruppen hinsichtlich der Schulbildung nicht signifikant unterscheiden ($\chi^2 = 11,05$ df. 2, $p > 0,05$ n.s.).

Tab.26: Schulabschluß der Teilnehmer
Kurse 1 - 4 und Kontrollgruppen

% der Nennungen

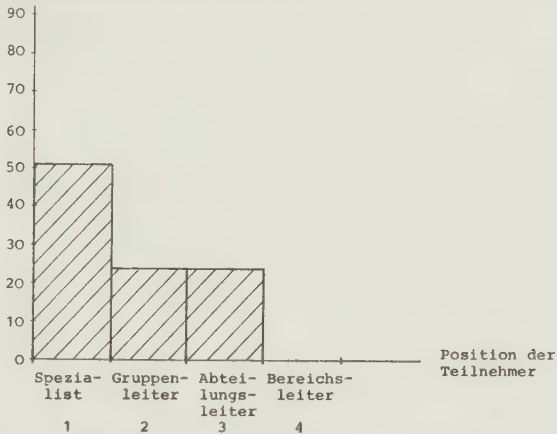


	Schlüssel			Σ	in %			Σ
	1	2	3		1	2	3	
Kurs K1	4	8	4	16				
K2	4	8	3	15				
Σ	8	16	7	31	26	52	22	100
Kurs 1	6	10	3	19	31	53	16	100
2	2	10	3	15	13	67	20	100
3	5	5	5	15	33	33	34	100
4	6	10	6	22	27	46	27	100
Σ	19	35	17	71	27	49	24	

Schlüssel: Schulabschluß Volksschule 1
mittlere Reife 2
Abitur 3

Tab. 27: Gegenwärtige Position der Teilnehmer
(Kurse 1 - 4 und Kontrollgruppen)

% der Nennungen (Seminargruppen)



		Schlüssel				in %				
		1	2	3	4	Σ	1	2 - 4	Σ	
Kurs	K1	8	4	4	-	16				
	K2	8	4	3	-	15				
Σ		16	8	7	-	31	52	48		100
Kurs	1	12	3	4	-	19	63	37		100
	2	3	9	2	-	14	21	79		100
	3	6	3	6	-	15	40	60		100
	4	15	2	5	-	22	68	32		100
Σ		36	17	17	-	70	52	48		100

Schlüssel: Gegenwärtige Position

- | | | |
|------------------|---|---|
| Spezialist: | - keine Mitarbeiter | 1 |
| Gruppenleiter | - führt Mitarbeiter, die selbst keine Führungsverantwortung haben | 2 |
| Abteilungsleiter | - führt Mitarbeiter, die selbst Führungsverantwortung haben | 3 |
| Bereichsleiter | - führt Mitarbeiter, die selbst Abteilungsleiter sind | 4 |

3.23 Gegenwärtige Position

52 % Spezialisten stehen 48 % Teilnehmern mit Führungsverantwortung gegenüber. Dabei ist zu bedenken, daß im Managementtraining auch Teilnehmer zugelassen werden die Anwärter auf eine Führungsaufgabe sind.

Der Durchschnitt der SEL-Kurse liegt bei ca. 40%Spezialisten und 60% Teilnehmern mit Vorgesetztenfunktionen. Unsere Stichprobe weicht in dieser Beziehung - auch wenn wir den VHS-Kurs nicht berücksichtigen - von der Gesamtpopulation der SEL-Kurse ab.

Die Kurse unterscheiden sich in der Verteilung von 'Vorgesetztem/Nicht- Vorgesetztem'. Der Chi-Quadrat-Test ergibt ($\chi^2 = 14,22$ bei df. 4) eine Wahrscheinlichkeit kleiner 1%, daß die Stichproben aus einer Population stammen.

3.24 Daten des kommunikativen Umfeldes

Die Daten des kommunikativen Umfeldes geben uns darüber Auskunft, wie häufig und mit wievielen unterschiedlichen Partnern der Teilnehmer kommuniziert. Unsere Intention ist es, diese Daten als Indiz für die Summe an Erfahrungen auf dem Gebiet der Kommunikation anzusehen.

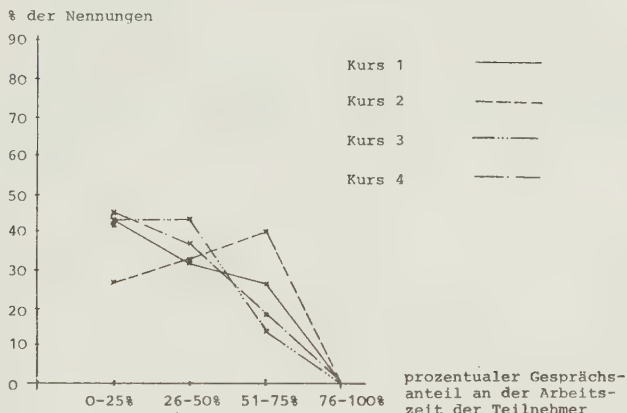
3.241 Anteil der Gesprächszeit an der Gesamt-arbeitszeit

Die Aussagen der Teilnehmer schwanken zwischen den Kursen und den Stufen der Fragen minimal. Die Verteilung der Antworten ist in Tab. 28 für die einzelnen Kurse getrennt dargestellt. Die Verlaufsgestalt der Verteilungen ist relativ homogen.

Die Teilnehmer der Kurse sind hinsichtlich dieser Frage vergleichbar. Das zeigen auch die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Testes ($\chi^2 = 2,74$ df = 4, Unterschiede sind nicht signifikant $p > 0,05$).

Tab. 28

Prozentualer Anteil der Gespräche an der Arbeitszeit der Teilnehmer
Kurse 1 - 4 und Kontrollgruppen



Kurse		Schlüssel				Σ
		1	2	3	4	
Kontroll	K1	4	6	5	0	15
	K2	2	3	0	0	5 *
Experimental	1	8	6	5	0	19
	2	4	5	6	0	15
	3	6	6	2	0	14
	4	10	8	4	0	22
Σ		34	34	22	0	90
in %		38	38	24	0	100 %

Wieviel Prozent Ihrer Arbeitszeit haben Sie letzte Woche mit Gesprächen (Telefonate eingerechnet), die länger als 5 Minuten dauern, verbracht?

Schlüssel: 1 = 0 - 25 % 1
2 = 26 - 50 % 2
3 = 51 - 75 % 3
4 = 76 - 100 % 4

* Frage wurde von 10 Teilnehmern nicht beantwortet.

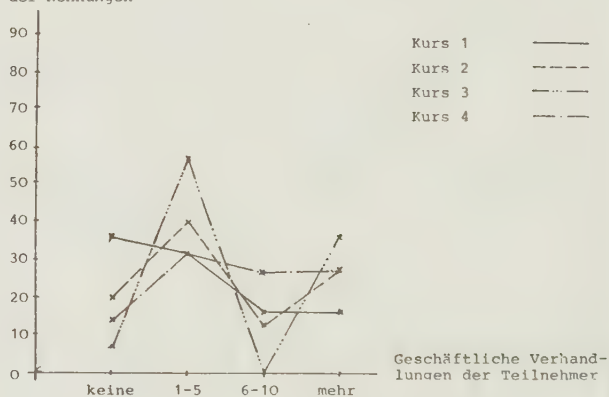
3.242 Unterschiedliche Gesprächspartner

Die Frage: "Wieviele geschäftliche Verhandlungen mit unterschiedlichen Personen führen Sie durchschnittlich in der Woche?" (Tab. 29).

Beim Vergleich der Kurse untereinander auf Homogenität stellen wir fest, daß sich die Kurse wesentlich unterscheiden. Die Kurse entstammen bezüglich dieses Aspektes nicht derselben Stichprobe (Signifikanztest mit dem χ^2 - Test ergibt $\chi^2 = 23,29$ df. = 4).

Tab.29: Geschäftliche Verhandlungen der Teilnehmer
Kurse 1 - 4 und Kontrollgruppen

% der Nennungen



Kurse	Schlüssel				Σ
	1	2	3	4	
K1	3	9	3	0	21
K2	3	3	0	0	
1	7	6	3	3	19
2	3	6	2	4	15
3	1	8	0	5	14
4	3	7	6	6	22
Σ	20	39	14	18	91
in %	22	43	15	20	100 %

Wieviele geschäftliche Verhandlungen mit unterschiedlichen
Personen führen Sie durchschnittlich in der Woche?

keine 1
1 - 5 2
6 - 10 3
mehr 4

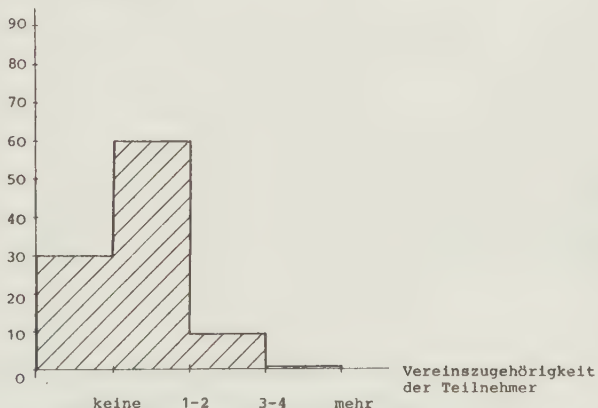
Frage wurde von 10 TN nicht beantwortet.

3.243 Zugehörigkeit zu Vereinen

Die Zugehörigkeit zu Vereinen dient als Indiz für die Stimulussituation in kommunikativer Hinsicht (vgl. Tab. 30). Die Mehrzahl der Teilnehmer sind Mitglieder in einem oder 2 Vereinen (69 %). Bezüglich der Zugehörigkeit zu Vereinen sind die Gruppen homogen ($\chi^2 = 0,120$ df. 4).

Tab. 30: Vereinszugehörigkeit der Teilnehmer
Kurse 1 - 4 und Kontrollgruppen

% der Nennungen



Kurse	Schlüssel				Σ
	1	2	3	4	
K1	5	8	2	0	15
K2	3	2	0	0	5
1	6	13	0	0	19
2	4	10	1	0	15
3	3	8	2	1	14
4	6	13	3	0	22
Σ	27	54	8	1	90
in %	30	60	9	1	100 %

Wieviele Vereinen (Clubs) gehören Sie an?

keinem	1
1 - 2	2
3 - 4	3
mehr	4

3.3 Interpretation der Gruppenhomogenität

Je homogener die Gruppen bezüglich der untersuchten Merkmale sind, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, Fehlinterpretationen einzuschränken. Die untenstehende Tabelle (Tab. 31) zeigt Homogenität bzw. Inhomogenität bezüglich der untersuchten Merkmale im Überblick:

Tab. 31.: Unterschiede zwischen den Seminargruppen bezüglich der kontrollierten Variablen			
Variablen	χ^2	df.	Gruppenunterschiede
Alter	7,78	df. 2	$p > 0,05$ ¹
Vereine	0,12	df. 4	n.s.
Schulabschluß	11,05	df. 5	n.s.
Position	14,22	df. 4	$p > 0,02$
Gespräche-Anteil an Arbeitszeit letzte Woche	2,74	df. 4	n.s.
unterschiedliche Gesprächspartner	23,29	df. 4	$p > 0,01$

In 3 Fällen sind die Stichproben annähernd homogen. Die Seminargruppen unterscheiden sich jedoch in der Altersstruktur, in der Anzahl der Gesprächspartner und in der Position.

¹ ohne Kurs $1 \chi^2 = 0,424$ n.s.

Da sich die Gruppen hinsichtlich der Mehrzahl der kontrollierten Variablen nicht signifikant unterscheiden, betrachten wir die Experimental- und die Kontrollgruppen als relativ homogene Stichprobe. Die 3 nicht homogenen Variablen werden später hinsichtlich ihres Einflusses auf die Meßwerte überprüft.

4. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse
Wir haben in Abschnitt 2 das Evaluierungsinstrument und den Evaluierungsplan entwickelt. Deren Aussagekraft hängt in erster Linie von der Homogenität der Seminargruppen ab. Wir werden daher im ersten Schritt (4.1) weitere Homogenitätsüberprüfungen vornehmen. Anschließend (4.2, 4.3) prüfen wir, inwieweit ein Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung bzw. Empathie im Dialog vorliegt und von welcher Variablen der Lernerfolg abhängig ist. Zum Abschluß dieses Kapitels (4.4) untersuchen wir den Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Persönlichkeitsvariablen der Teilnehmer bzw. deren sozialem Umfeld.

4.1 Vergleich der Empathiemeßwerte am Beginn der Kurse

Die Zusammensetzung aller Gruppen im Hinblick auf das Treatment soll möglichst homogen sein. Diese Forderung wurde hinsichtlich der von uns für relevant gehaltenen kontrollierten Variablen bereits im vorigen Abschnitt überprüft; sie kann als hinreichend gewährleistet angesehen werden. Die Empathiemeßwerte ex ante der einzelnen Stichproben sollen ebenfalls möglichst homogen sein. Diese Forderung erhält bei unserer Untersuchung ein zentrales Gewicht, da wir als Indikatoren des Lernerfolges Differenzwerte verwenden. Diese Empathie-Differenzwerte sind nur dann aussagekräftig, wenn eine gleichmäßige Regressionstendenz vorliegt. Diese kann angenommen werden, wenn die ex ante Meßwerte von Kontroll- und Experimentalgruppen sich nicht signifikant unterscheiden, die Differenzwerte somit auf einen "overall" Mittelwert hintendieren (vgl. LEWIS 1969, S. 70). Dies ist zu prüfen.

Die Distanzwerte bei der Empathie der Wahrnehmung (A,B) und in der Empathie im Dialog ex ante der Teilnehmer der einzelnen Seminargruppen unterscheiden sich nicht signifikant.

Wir greifen hierzu - wegen der Mängel ¹ parametrischer Verfahren auf den MANN WHITNEY Test als 'one of the best nonparametric techniques with respect to power and power efficiency' (HAYS 1970, S. 633) ² zurück. Die Evaluierungsmeßwerte werden maschinell ³ auf signifikante Unterschiede überprüft.

-
- 1 Eine ausführliche Diskussion der restriktiven Annahmen der parametrischen Verfahren finden sich bei TATSUOKA und TIEDEMANN (1973, S. 63 ff), vgl. auch SIEGEL (1956), BREDEKAMP (1969).
 - 2 Der MANN WHITNEY Test beinhaltet die folgenden Annahmen:
 - Es handelt sich um komperative Daten.
 - Die Stichproben sind voneinander unabhängig.
 - 3 Programmsegment der Programmbibliothek Statistik: VERGL Computer Gesellschaft Konstanz mbH. Das Segment greift entsprechend der gewählten Parameter auf den MANN WHITNEY Test zurück. (Vgl. Programmbeschreibung S. 915).

Das Programm berechnet eine Prüfgröße P und deren Verteilungswert PVER. Ist PVER - S (Sicherheitswahrscheinlichkeit) - in unserem Fall 95% - wird die Nullhypothese abgelehnt, andernfalls angenommen. Der Verteilungswert gibt die Wahrscheinlichkeit an, mit der die Zufallsgröße über der Sicherheitswahrscheinlichkeit liegt. Wobei die Sicherheitswahrscheinlichkeit sich errechnet an (1 - Irrtumswahrscheinlichkeit). Matrizen der Verteilungswerte im Anhang 7).

4.11 Empathie der Wahrnehmung

Tab. 32 zeigt den Vergleich der Distanzwerte (OSGOODSCHE Distanzmaße) der Kurse bei der Übung A: 'Beobachten eines Vorgesetzten in der Videoszene' aller Kurse untereinander.

Tab. 32: Statistische Überprüfung der Gruppenhomogenität bezüglich der Empathiewerte A ex ante									
Seminar- gruppen	N	Distanz- wert Mittel- wert ex ante	Verteilungswerte PVER der						
			Kontroll- K ₁ K ₂		Experimentalgruppen 1 2 3 4 5				
K ₁	16	6,13	0	20,9	7,6	10,5	73,9	65,6	40,0
K ₂	14	6,38		0	13,8	1,6	55,2	75,7	2,7
1	20	6,13			0	3,8	83,8	63,5	32,5
2	16	6,21				0	73,0	75,1	16,4
3	16	5,30					0	18,7	36,7
4	22	5,65						0	57,2
5	20	6,67							0
Σ	124	6,07							

K₁, K₂ Kontrollgruppen, 1-5 Experimentalgruppen
PVER = 95 signifikante Unterschiede auf 5% Niveau

Die Verteilungen der Meßwerte unterscheiden sich zwischen den Kursen nicht signifikant. Seminar- und Kontrollgruppen sind damit hinreichend homogen hinsichtlich der Empathiemeßwerte 'Beobachten des Vorgesetzten' am Beginn der Kurse. Die Differenzwerte dieser Übung können als direktes Maß für den Lernerfolg der Seminargruppen herangezogen werden.

Tab. 33 zeigt die statistische Überprüfung der Gruppenhomogenität der Kurse bei der Übung B: 'Beobachten eines Mitarbeiters in der Videoszene'.

Tab. 33: Statistische Überprüfung der Gruppenhomogenität bezüglich der Empathiewerte B ex ante									
Seminar- gruppen	N	Distanz- werte Mittel- wert ex ante	Verteilungswerte PVER der						
			Kontroll-		Experimentalgruppen				
			K ₁	K ₂	1	2	3	4	5
K ₁	16	6,77	0	50,1	62,7	60,	96,8*	84,4	96,1*
K ₂	14	6,82		0	67,2	8,1	89,8	80,5	94,1
1	20	6,08			0	61,8	74,1	18,9	66,3
2	16	6,49				0	92,3	85,2	93,7
3	16	5,31					0	64,8	20,1
4	22	5,78						0	46,3
5	20	6,04							0
Σ	124	5,91							
Signifikante Unterschiede zwischen den Seminargruppen sind mit * gekennzeichnet.									

K_{1,2} Kontrollgruppen

1-5 Experimentalgruppen

Fast alle Verteilungswerte unterscheiden sich nicht mit der Sicherheitswahrscheinlichkeit von 95%. Da lediglich 2 Seminargruppen bezüglich ihrer ex ante Meßwerte nicht mit hinreichender Wahrscheinlichkeit aus einer Stichprobe stammen, fassen wir die Seminar- und Kontrollgruppen auch bei diesem Merkmal als relativ homogene Stichproben auf und verwenden die Differenzwerte als Maßstab des Lernerfolges.

4.12 Empathie im Dialog

Tab. 34 zeigt die statistische Überprüfung der Gruppenhomogenität bezüglich der Empathiewerte C: 'Dialogverhalten am Beginn der Kurse'.

Tab. 34: Statistische Überprüfung der Gruppenhomogenität bezüglich der Empathie im Dialog (C).

Seminar- gruppen	N	Distanz- wert ex ante Mittel- wert	Verteilungswerte PVER der Kontroll- Experimentalgruppen						
			K ₁	K ₂	1	2	3	4	5
K ₁	16	4,32	0	99,9 ^{**}	98,9 [*]	73,4	40,2	93,5	77,4
K ₂	14	2,95		0	100,0	99,3 ^{**}	99,9 ^{**}	99,8 ^{**}	99,0 ^{**}
1	20	5,68			0	99,9 ^{**}	98,9 ^{**}	99,9 ^{**}	99,9 ^{**}
2	16	3,24				0	68,7	23,2	20,1
3	16	4,08					0	82,7	74,9
4	22	3,36						0	4,02
5	20	4,00							0
Σ	124	4,16							

^{**} sehr signifikanter Unterschied (1 % Niveau)

^{*} signifikanter Unterschied (5 % Niveau)

K_{1,2} Kontrollgruppen

1-5 Experimentalgruppen

Die Empathiewerte sowohl der Kontrollgruppe 2 als auch des Kurses 1 weichen signifikant von den anderen Kursen ab.

Die Kontrollgruppe 2 - Teilnehmer eines Seminars über Kreativität - hat im Vergleich zu den anderen Kursen den 'besten Durchschnitt' der ex ante Empathiewerte.

Kurs 1, der sich aus Teilnehmern der Volkshochschule Ludwigsburg rekrutiert, hat im Vergleich der Kurse das schlechteste Ergebnis, bezogen auf die Empathie im Dialog.

Das vorliegende Zahlenmaterial zeigt, daß Homogenität bei der Dialogübung nur beschränkt vorhanden ist..

Der Empathiewert im Dialog - wie früher schon gezeigt - hängt ab vom Grad der Konformität der Einstellung gegenüber der These, vielleicht auch vom Grad der Konformität der Persönlichkeit der Gesprächspartner. Ein möglicher Grund für die Streuung kann daher in ausgeprägt gegensätzlicher Einstellung der Teilnehmer liegen. Wir werden dieser Vermutung noch nachgehen und untersuchen, inwieweit die Empathie im Dialog u.a. mit kontrollierten Variablen wie Persönlichkeit der Teilnehmer zusammenhängt. Abschnitt 4.4.

Um die Differenzwerte als Lernerfolgsgrößen bei der Empathie im Dialog interpretierbar zu machen, werden wir die Stichproben anhand der ex ante Distanzwerte in Abschnitt 4.3 parallelisieren.

4.13 Zusammenhang der ex ante Empathiemeßwerte

Nachdem wir die Distanzwerte aller 3 Empathieaspekte am Beginn der Kurse überprüft haben, fragen wir, wie eng die ex ante Meßwerte der Teilnehmer in den 3 Empathieaspekten zusammenhängen. Dies überprüfen wir mit Hilfe der Korrelationsrechnung ¹.

(Vgl. Tab.. 35).

1 Programmbeschreibung der Statistik Bibliothek Kap. 13. Die Überprüfung erfolgte mittels des Programmes 'KORKOM'. Es verwendet den 'KENDALL'-schen Korrelationskoeffizienten.

Tab. 35: Interkorrelationen der Empathiemeßwerte (Distanzwerte ex ante)			
Empathie	Wahrnehmung		Dialog
	A	B	C
A	1.0	0.25*	0.16
B		1.0	0.05
C			1.0
N=61, * signifikante Korrelation auf 5% Niveau			

Die Überprüfung zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen den ex ante Distanzwerten der 'Vorgesetzten-' (A) und der 'Mitarbeitereinschätzung' (B) auf 5% Niveau. Die Evaluierungskriterien zur Messung der Sensibilität der Wahrnehmung sind damit wie angenommen voneinander abhängig. Empathische Wahrnehmer können den Daten zufolge, sowohl die Selbsteinschätzung der Vorgesetzten, als auch die der Mitarbeiter in der Videoszene relativ gut nachvollziehen. Dies ist ein Indiz dafür, daß die Fähigkeit der empathischen Wahrnehmung nicht extrem einseitig ausgebildet ist. Statistisch ist aber nicht nachgewiesen, daß empathische Wahrnehmer auch empathische Dialogpartner sein müssen. Wegen der geringen Ausprägung der Empathie im Dialog können allerdings bereits geringe Unterschiede in den Distanzwerten bei der Empathie im Dialog den Zusammenhang zwischen empathischen Dialogpartnern und empathischer Wahrnehmung überdecken.

4.2 Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung

4.2.1 Veränderung der Empathiewerte im Zeitablauf

Wir haben als Lernerfolgskriterien im Bereich der Wahrnehmungsempathie den Empathiewert (A) der Einschätzung des 'Vorgesetzten' und den Empathiewert (B) des Nachvollzugs der Einschätzung des 'Mitarbeiters' definiert.

Unsere Hypothese 9 lautet:

Beim Nachvollzug der Einschätzung des 'Vorgesetzten' ('Mitarbeiters') durch die Seminarteilnehmer sind die Distanzwerte am Beginn des Seminars signifikant höher als am Seminarende. Die Kontrollgruppen weisen keine signifikanten Verbesserungen auf.

Zur Signifikanzüberprüfung wird der WILCOXON Test verwendet ¹.

In Tab. 36 sind die Mittelwerte und die Varianzen der Empathiemesswerte der Seminargruppen am Seminarbeginn und am Seminarende festgehalten.

Eine Spalte zeigt die Veränderungswerte als Differenz der Distanzwerte. Die letzte Spalte der Tabelle zeigt signifikante Unterschiede der Distanzwerte an.

1 Der Test beruht auf folgenden Annahmen:

- Verteilung der Daten ist beliebig.
- Komperative Daten.
- Korrelierende Stichproben.

Vgl. dazu SIEGEL (1956, S. 75 ff.). Die Berechnungen erfolgten mit Hilfe des bereits beschriebenen Statistik-Programms der Computer Gesellschaft Konstanz (Kapitel 9).

2 Kurs 5 wurde nicht in den Durchschnitt einbezogen, da bei diesem Kurs der Trainer gewechselt wurde.

Tab. 36: Veränderungen der OSGOODSCHEN Distanzwerte bei der Übung A 'Einschätzung eines Vorgesetzten'

Seminar- gruppen	N	Distanzwerte				Verän- derungs- werte μ	Signifikante Unterschiede ex ante/ ex post
		ex ante μ	ex ante σ^2	ex post μ	ex post σ^2		
K ₁	16	6,13	4,44	6,16	5,63	- 0,03	T=54 n.s.
K ₂	14	6,38	2,50	7,06	5,63	- 0,68	T=83 n.s.
1	20	6,13	4,18	4,30	2,86	1,84	T=21 p<0,02
2	16	6,21	3,26	3,99	0,62	2,22	T=12 p<0,01
3	16	5,30	3,27	4,27	2,34	1,03	T=42 n.s.
4	22	5,65	3,31	3,89	0,94	1,76	T=12 p<0,01
5	20	6,67	2,81	5,72	0,95	0,95	T=33 n.s.
Kurse 1-4	124	5,83	3,53	4,07	1,14	1,76	

Die Veränderung der Empathiewerte ist bei allen Kursen erwartungsgemäß. Der Grad der Fehleinschätzung im Nachvollzug der Rollenspieler-einschätzung hat bei den Experimentalgruppen abgenommen. Bei den Kontrollgruppen trat eine Verschlechterung ein, obwohl das hohe Ausgangsniveau im Sinne einer Regressionstendenz eher eine Veränderung zum Mittelwert hin erwarten ließ. Die Wahrnehmungsempathie A 'Einschätzung des Vorgesetzten in einer Videoszene' zeigt eine statistisch gesicherte Veränderung bei den Experimentalgruppen 1, 2 und 4. Bei den Kontrollgruppen und bei Kurs 3 und 5 kann die Nullhypothese nicht verworfen werden; die vorhandene Veränderung ist statistisch nicht gesichert.

Tab. 37 zeigt die Auswertung für die Übung B (Mitarbeitereinschätzung). Es ergibt sich ein ähnliches Bild wie bei der Einschätzung des 'Vorgesetzten'. Die Seminargruppen 2, 4 und 5 verändern sich signifikant, während die Kontrollgruppen (K_1 , K_2) eine nicht signifikante Verbesserung aufweisen. Kurs 1 und 3 zeigen keine signifikante Verbesserung. Allerdings haben sich bei dieser Übung auch die Kontrollgruppen geringfügig verbessern können.

Tab. 37: Veränderungen der Distanzwerte bei der Übung B 'Einschätzen des Mitarbeiters'							
Seminar- gruppen	N	Distanzwerte				Verän- derungs- werte μ	Signifikante Unterschiede
		ex ante		ex post			
		μ	σ^2	μ	σ^2		
K_1	16	6,77	6,96	6,22	4,33	0,55	T=50 n.s.
K_2	14	6,82	2,02	6,43	0,42	0,38	T=35 n.s.
1	20	6,08	4,45	5,10	0,48	0,97	T=49 n.s.
2	16	6,49	2,55	4,20	1,77	2,28	T=12 p<0,01
3	16	5,31	3,72	4,76	0,86	0,54	T=54 n.s.
4	22	5,78	3,07	4,18	0,93	1,60	T=20 p<0,01
5	20	6,04	1,56	5,10	1,81	0,94	T=28 p<0,05
Kurse 1-4	124	5,91	3,49	4,56	1,09	1,35	

4.22 Diskussion der Alternativhypothesen

Eine Veränderung der Empathiemeßwerte kann aber nur dann als Lernerfolg gedeutet werden, wenn gleichzeitig konkurrierende Alternativhypothesen verworfen werden können. Die Alternativhypothesen zwischenzeitliches Geschehen (Isolation im Hotel), Reifung, Testen, Hilfsmittel, müssen sich sowohl bei den Experimental- als auch bei den Kontrollgruppen zeigen. Da die Kontrollgruppen im Gegensatz zu den Experimentalgruppen keine signifikanten Veränderungen in der Tendenz aufzeigen, verwerfen wir diese Alternativhypothesen.

In unserer Versuchsanordnung steht die Regression unter Kontrolle, sofern die Gruppen untereinander vergleichbar sind. Bei relativer Homogenität der Meßwerte am Beginn der Kurse ist die Regressionstendenz von Kontroll- und Experimentalgruppen gleich, weil die Daten auf den gleichen Mittelwert regredieren, wenn die Veränderung lediglich auf die Regressionstendenz zurückzuführen ist. Die Alternativhypothese scheidet zur Erklärung der Veränderungen aus, da wir eine relative Homogenität der Meßwerte statistisch ermittelt haben.

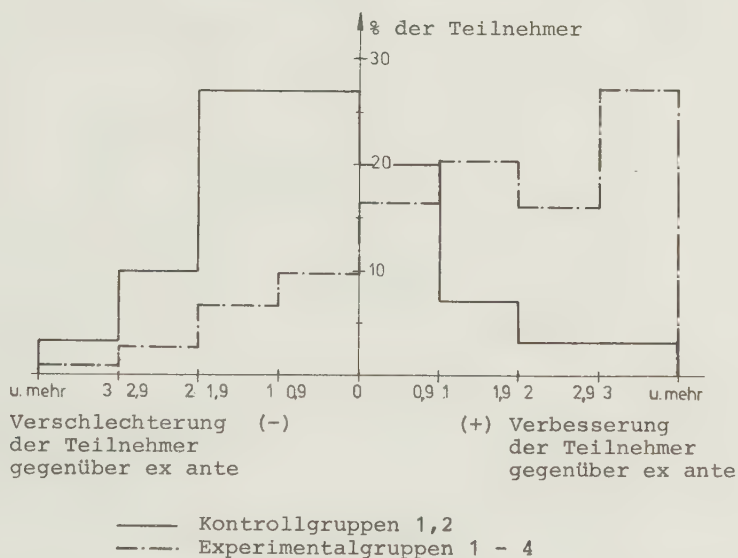
Um die Struktur der Verbesserungen deutlich zu machen, stellen wir in Tab. 38 die Häufigkeit der Veränderungen in Kontroll- und Experimentalgruppen einander gegenüber ¹.

Von 74 Teilnehmern der Kurse 1-4 konnten sich 59 (80%) verbessern; 15 Teilnehmer (20%) verschlechterten sich. Die Verteilung der Veränderungswerte der Experimentalgruppen ist stark rechtslastig. Der Gipfel

¹ Eine Darstellung der Verteilung der Distanzwerte der Teilnehmer findet sich im Anhang 7.
Kurs 5 wird gesondert betrachtet, da hier die Variable Trainer verändert wurde.

liegt in der Gruppe mit den höchsten positiven Veränderungswerten. Im Vergleich dazu liegt der Gipfel der Verteilung der Veränderungswerte der Kontrollgruppen im Bereich ohne Lernerfolg. Von 30 Teilnehmern haben sich 21 verschlechtert (67%).

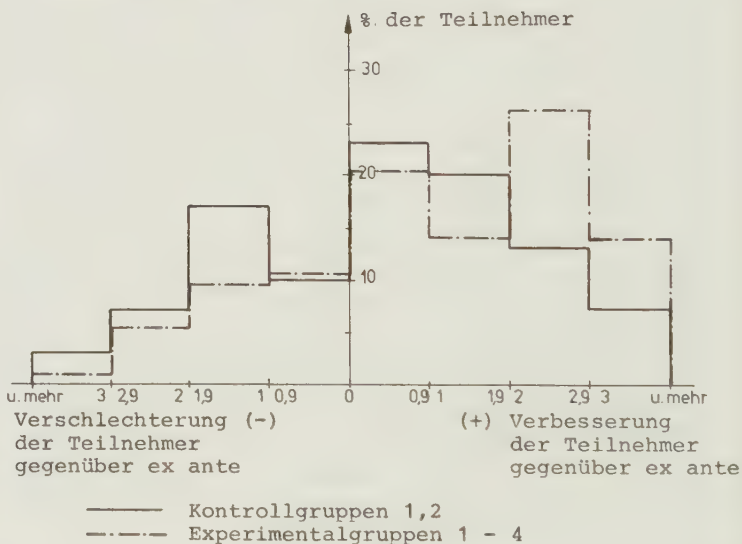
Tab. 38: Verteilung der Veränderungswerte
'Einschätzung des Vorgesetzten'



Veränderungen gegenüber ex ante		Experimentalgruppen 1 - 4		Kontrollgruppen 1/2	
		absolut	in %	absolut	in %
Verbesserungen	> 3	20	27,0	1	3
	2 - 2,9	12	16,2	1	3
	1 - 1,9	15	20,4	2	7
	0 - 0,9	12	16,4	6	20
Verschlechterungen	0 - 0,9	7	9,6	8	27
	1 - 1,9	5	6,9	8	27
	2 - 2,9	2	2,7	3	10
	> 3	1	1,0	1	3
Σ		74	100	30	100

Entsprechend sind in Tab. 39 die Veränderungswerte der Seminarteilnehmer beim Nachvollzug der Mitarbeiterereinschätzung dargestellt.

Tab. 39: Verteilung der Veränderungswerte:
'Einschätzung des Mitarbeiters'



Veränderungen gegenüber ex ante		Experimentalgruppen 1 - 4		Kontrollgruppen 1/2	
		absolut	in %	absolut	in %
Verbesserungen	> 3	10	13,5	2	7
	2 - 2,9	19	25,8	4	13
	1 - 1,9	10	13,7	6	20
	0 - 0,9	15	20,4	7	23
Verschlechterungen	0 - 0,9	8	10,8	3	10
	1 - 1,9	7	9,4	5	17
	2 - 2,9	4	5,4	2	7
	>3	1	1,0	1	3
Σ 3		74	100	30	100

Die Verteilung der Veränderungswerte der Teilnehmer der Kurse 1-4 gibt folgendes Bild: 20 Teilnehmer (26%) haben sich bei dieser Übung gegenüber ihren Ausgangswerten verschlechtert, 54 Teilnehmer haben sich verbessert (74%).

Bei den Kontrollgruppen haben sich 11 Teilnehmer von 30 verschlechtert (37%).

Auch die Struktur der Verteilung der Differenzwerte ist für Kontroll- und Experimentalgruppen verschieden. Der Unterschied ist jedoch nicht so extrem wie bei der Übung 'Einschätzung des Vorgesetzten', da in Kurs 1 und Kurs 3 dort signifikante Verbesserungen erzielt werden konnten.

Die beiden Darstellungen machen deutlich, daß die in der gewählten Versuchsanordnung kritische Alternativhypothese Regression nicht als alternative Erklärungsmöglichkeit des Lernerfolgs aufrecht erhalten werden kann. Die Verteilung der Veränderungswerte unterscheidet signifikant zwischen den Kontroll- und den Experimentalgruppen.

Wenn die Alternativhypothese 'Wechselwirkung zwischen Auswahl und Reifung etc.' zutreffen soll, dann muß ein festgestellter Differenzwert auf Faktoren zurückgeführt werden, die auf Experimental- und Kontrollgruppen verschieden wirken würden. Das würde vor allem dann zutreffen, wenn sich eine Gruppe schneller entwickelt (oder von selbst ändert) als die andere. Dieser Effekt erscheint uns aber für das 3-tägige Training wenig wahrscheinlich - zumal die Gruppen hinsichtlich der kontrollierten Variablen relativ homogen sind. (Der Zusammenhang zwischen der verbliebenen nichthomogenen Variablen und den Empathie-meßwerten wird noch im Verlauf der Auswertung (4.4) überprüft). Wir schließen diese Alternativhypothese deshalb aus.

4.23 Interpretation des Lernerfolgs

Wir sehen Hypothese 9 mit Einschränkungen bestätigt:
Die Fähigkeit der Wahrnehmungsempathie der Teilnehmer, gemessen am Nachvollzug der Selbsteinschätzung des Mitarbeiters und des Vorgesetzten in der Videoszene, hat sich durch das Curriculum verbessert.

Die Einschränkungen, die wir machen müssen liegen darin, daß der Lernerfolg in den einzelnen Seminargruppen unterschiedlich verlaufen ist.

Tab. 40 fasst die Veränderungen bei den beiden Empathiemesswerten zusammen. In 4 Seminargruppen veränderte sich mindestens ein Empathiewert signifikant. In 2 Seminaren veränderten sich die beiden Meßwerte A und B.

Tab. 40: Vergleich der signifikanten Verbesserungen in den Seminargruppen			
Gruppen	Seminar- gruppen- größe N	Meßpunkte	
		Einschätzung Vorgesetzter (A)	Einschätzung Mitarbeiter (B)
Kontroll- gruppe K ₁	16	n.s.	n.s.
K ₂	14	n.s.	n.s.
Seminar- gruppe 1	20	s.	n.s.
2	16	s.s.	s.s.
3	16	n.s.	n.s.
4	22	s.s.	s.s.
5	20	n.s.	s.

n.s. nicht signifikante Unterschiede

s. signifikante Unterschiede (p = 0.05)

s.s. sehr signifikante Unterschiede (p = 0.01)

Kurs 3 weist keinen statistisch gesicherten Lernerfolg auf.

Eine mögliche Erklärung für die relativ geringe Verbesserung des Kurses 3 liegt in einer Besonderheit, die durch die kontrollierten Variablen nicht erfasst wird: die Teilnehmer dieses Kurses stammen alle aus dem Werk Bochum. Nach Aussage des Personalleiters kennen sich die Seminarteilnehmer durch eine etwa sechsjährige Zusammenarbeit gegenseitig sehr gut und sind im Umgang miteinander vertraut. Die Teilnehmer hatten nach Aussage des Personalleiters eine Art 'nonverbale Geheimsprache' entwickelt. Unter Umständen ist die Angst vor der ungewohnten Seminaratmosphäre in einer Gruppe, die sich bereits kennt (family group), geringer ausgeprägt als in einer Seminargruppe, bei der die Teilnehmer zum ersten Mal zusammenkommen.

Diese Vertrautheit kann dazu geführt haben, daß der Kurs im Vergleich zu den anderen eine relativ gute Wahrnehmungsempathie zu Kursbeginn aufweist. Damit ist allerdings noch nicht geklärt, warum die Verbesserung der Empathiefähigkeit nicht signifikant ist. Wir schließen einen 'ceiling effect' des Meßinstrumentes als Erklärung aus, da andere Seminargruppen einen höheren Empathiewert als Kurs 3 erreicht haben. Der geringe Lernerfolg im 3. Kurs legt die Frage nahe, inwieweit die Veränderungswerte der Teilnehmer von den ex ante Distanzwerten abhängen. Eine Aussage über diesen Zusammenhang läßt sich mit Hilfe der Korrelationsrechnung durchführen¹. Es besteht eine signifikante negative Korrelation zwischen ex ante Distanzwerten und den Veränderungswerten der Teilnehmer (Übung A: $r = 0.68$, Übung B: $r = 0.87$)². Eine positive Korrelation der

1 Zur Überprüfung wurde das Programm KORKOM (KENDALL'scher Korrelationskoeffizient) verwendet.

2 Bei $N = 61$ Zufallshöchstwert von $r = 0.32$ bei 5% Signifikanzniveau.

beiden Werte bedeutet, daß Teilnehmer mit einem hohen Distanzwert ex ante (große Differenz zwischen Selbsteinschätzung der Rollenspieler und der Fremdeinschätzung durch die Teilnehmer) in der Tendenz einen hohen Veränderungswert aufweisen. Personen, die am Kursbeginn wenig Wahrnehmungsempathie zeigen, weisen am Kursende eine höhere Empathie auf als Personen, die am Kursbeginn schon relativ hohe Empathiewerte erzielen.

Dieser Zusammenhang ist auch in den Kontrollgruppen vorhanden, fällt aber wesentlich schwächer aus (Übung A: $r = 0.39$ n.s., Übung B: $r = 0.44$ s.). Die nur geringfügige Verbesserung von Teilnehmern mit relativ hohem Ausgangsniveau (besonders bei Kurs 3) deckt sich mit Experimenten der Lernforschung, die allerdings an weniger komplexen Lerngegenständen durchgeführt wurden. GAGNÉ (1975, S. 83 ff. und 114 ff.) generalisiert diese Experimente dahin, daß in der Regel die individuelle Lernkurve eines Teilnehmers um so steiler verläuft, je geringer das Ausgangsniveau ist. Allerdings erscheint eine so weitgehende Generalisierung der Befunde wie bei GAGNÉ etwas gewagt. Sie läßt Variablen für den Lernerfolg wie die Lernmotivation, die Zusammensetzung der Lerngruppe u.a. außer acht. Im Rahmen der Curriculumsrevision wird daher zu klären sein, inwieweit durch geeignete Zusammensetzung der Lerngruppe und durch eine Anpassung des Curriculums an die Lerngruppe eine Veränderung der Tendenz der gefundenen Lernkurve erreicht werden kann.

4.24 Einfluß der Videoszene auf den Lernerfolg

Bei Kurs 1 und 3 sowie bei Kurs 2 und 4 wurden bewußt unterschiedliche Videoszenen mit verschiedenen Rollenspielern verwendet.

Wir gehen davon aus, daß die Wahl der Videoszene - bei ähnlicher Konfliktsituation im Rollenspiel - einen Einfluß auf den Lernerfolg der Teilnehmer hat.

Hypothese 6 lautet:

Die Distanzwerte ex ante der Teilnehmer, die Stimulusszene A gesehen haben, unterscheiden sich von der Teilnehmergruppe, die Stimulusszene B gesehen hat.

Die ex ante Werte zeigen, wie bereits nachgewiesen wurde, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kursen. (Vgl. Abschnitt 4.23).

Unsere Hypothese ist damit bereits teilweise falsifiziert. Zur Prüfung der Veränderung der Empathiewerte wenden wir den MANN WHITNEY Test an. Die jeweiligen Veränderungen der Distanzwerte der Kurse sind bei der Rolle ähnlich. Sie unterscheiden sich zwischen den Videoszenen nicht signifikant. (Vgl. Tab. 41). Im Gegensatz dazu ist die Veränderung der Distanzwerte bei der Einschätzung des 'Mitarbeiters' im Mitarbeitergespräch geringer als im Bewerbungsgespräch. Die Wahrnehmungsempathie konnte in Bezug auf die Person des Mitarbeiters weit weniger verbessert werden als bei der Person des Bewerbers. Der

Tab.41: Auswirkung der Variation der Videoszenen auf den Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung.

	Mittelwerte der Veränderungen		Unterschiede
	Szene1: Mitarbeiter- gespräch	Szene2: Bewerbungsgespräch	
Person A	Vorgesetzter 1.48	Personalltr. 1.95	PVER 48.3 n.s.
Person B	Mitarbeiter 0.78	Bewerber 1.89	PVER 97.9 s. bei 5%
Anzahl Teilnehmer	36	38	

Vergleich der Verteilungen mit maschinelltem Programm
VERGL a.a.O.Kap.9. Kritischer Wert PVER 95.0

Lernerfolg ist hier zwischen Szene 1 und 2 signifikant verschieden.

Damit ist in unserem Fall einerseits zwar nachzuweisen, daß die Wahrnehmungsempathie am Beginn der Kurse unabhängig von der gezeigten Videoszene ist, andererseits jedoch, daß der Lernerfolg nicht unabhängig von der Videoszene ist. Es scheint, daß die Selbsteinschätzung des Rollenspielers in der 'Bewerberrolle' im Seminarverlauf leichter nachvollziehbar war, als die des Mitarbeiters. Wir vermuten, daß der Grad der Rollendetermination für die Empathie der Wahrnehmung eine gewisse Rolle spielt. Nach FLAVELL (1975) werden beim Erlernen von 'Rollen' meist stereotype Verhaltensmuster gelernt, die dann nach und nach sublimiert und differenziert werden. In unseren Szenen war die Bewerberrolle auf wenige stereotype Verhaltensweisen beschränkt. Der Nachvollzug der Rollenspielereinschätzung war demnach für die Teilnehmer leichter erlernbar und nachvollziehbar, als die differenzierter gespielte Rolle des Mitarbeiters. Diese Vermutung kann im Rahmen unserer Arbeit - wir haben zur Überprüfung unserer Hypothese lediglich 2 Videoszenen verwendet - nicht weiter geklärt werden. Eine differenziertere Interpretation des Einflusses der Wahl der Videoszenen auf den Lernerfolg bedarf der Klärung folgender Fragen:

1. Inwieweit beeinflusst die Stärke des Konfliktes im Rollenspiel die Empathiemeßwerte?
2. Inwieweit hat der Grad der Rollendetermination und Rollenidentifikation der Rollenspieler eine Auswirkung auf die Meßwerte?

3. Inwieweit ist ein Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsstruktur der Rollenspieler und dem Empathiemeßwert gegeben?
4. Inwieweit hat die Identifikation der Seminar-
teilnehmer mit der Rollensituation (häufig
erlebtes Mitarbeitergespräch - wenig erlebtes
Bewerbergespräch) einen Einfluss auf die
Antizipation der Rollenspielereinschätzungen?

Unsere Überlegungen, daß die Empathie der Wahrnehmung weitgehend situativen Charakter besitzt, sind nur teilweise bestätigt worden. Das Zahlenmaterial legt den Schluß nahe, daß zumindest das Lernpotential abhängig von der eingeplanten Lernsituation (Videoszene) ist. Um weitere Aussagen zu erzielen, müssen die aufgeworfenen Fragen in Form von Variablen aufgenommen werden. Wenn der Einfluss der Variablen auf die Empathie der Wahrnehmung quantifiziert werden kann, besteht die Möglichkeit, die Erfolgsmessung dadurch zu verfeinern, daß in Stimulussituationen Betriebs- und Zielgruppen-spezifische Probleme aufgenommen werden. Die Verzahnung der Lernerfolgskontrolle mit dem Lernprozeß kann dadurch noch enger gestaltet werden.

4.25 Einfluß des Trainerwechsels auf den Lernerfolg

Wir überprüfen, inwieweit sich die Empathiemeßwerte durch einen Trainerwechsel verändern.

Unsere Hypothese 8 lautet:

Die Veränderungswerte der Teilnehmer, die von Trainer 1 geschult wurden, unterscheiden sich signifikant von den Veränderungswerten der Teilnehmer, die von Trainer 2 geschult wurden. Ein Trainerwechsel hat einen Einfluss auf den Lernerfolg der Empathie. In Kurs 5 übernahm eine externe Lehrkraft die Schulung. Die Einstellung

gegenüber dem Aufbau und der Durchführung eines Gesprächstrainings unterscheidet sich unserer Meinung nach, bedingt durch eine mehrjährige Zusammenarbeit, nicht wesentlich von der des ersten Trainers. Das Curriculum in der beschriebenen Form war für ihn neu; insgesamt gesehen akzeptierte er jedoch den Aufbau und die Idee dieses Curriculums. Wir haben in Tab. 42 die Veränderungswerte der Kurse 2 und 4 mit den gleichen Videoszenen den Veränderungswerten von Kurs 5 gegenübergestellt. Die ex ante Distanzwerte der Gruppen unterscheiden sich nicht signifikant. Wir interpretieren deshalb die Veränderungswerte als Indikatoren des Lernerfolges. Die Signifikanzüberprüfung erfolgte mittels des MANN WHITNEY Testes für unabhängige Stichproben.¹

Tab. 42: Vergleich der Veränderungswerte beim Wechsel des Trainers			
Veränderungen gegenüber ante	Trainer 1 Kurse 2/4 (Mittelwerte der Veränderungen)	Trainer 2 Kurs 5 (Mittelwerte der Veränderungen)	Signifikante Unterschiede der Veränderungswerte
Einschätzung des Vorgesetzten A	1,72	0,95	PVER = 87,3 n.s.
Einschätzung des Mitarbeiters B	1,35	0,94	PVER = 60,5 n.s.
Dialogeinschätzung C	1,23	0,75	PVER = 48,7 n.s.
N	38	20	
Prüfgröße PVER kritischer Wert 95 p > 0,05.			

¹ Statistik Programm VERGL. aa.o. Kap. 9.

Tab. 42 zeigt eine geringere Verbesserung der Empathiewerte bei Kurs 5. Der Unterschied zu den Veränderungswerten der Kurse 2 und 4 ist jedoch bei beiden Empathieaspekten nicht signifikant. Unsere Hypothese ist damit verworfen. Das Ergebnis darf nicht dahingehend generalisiert werden, daß Persönlichkeit und Unterrichtsverhalten des Trainers unerheblich für den Lernerfolg wären. Nur im Rahmen unseres vorstrukturierten Curriculums stellt der Trainer keine entscheidende Variable des Lernerfolgs dar. Dies ist ein Indiz dafür, daß hinsichtlich Erfahrung und Einstellung vergleichbare Lehrkräfte das von uns entwickelte Curriculum ohne grundsätzliche Effizienzeinbußen im Lernerfolg übernehmen können. Die Bedeutung des Trainers als Hauptvariable des Lernerfolges, wie sie, wenn auch mit unterschiedlichem Intensitätsgrad von GAGNÉ (1975, S. 277 ff.), LANGE (1974), SCHWÄBISCH/SIEMS (1974, S. 131 ff.) unterstellt wird, ist damit relativiert.

4.3 Lernerfolg bei der Empathie im Dialog

4.31 Veränderung der Empathiemesswerte im Zeitablauf

Um die Seminargruppen hinsichtlich der Empathie im Dialog vergleichen zu können, parallelisieren wir die Kontroll- und Experimentalgruppen (1-5) anhand der Distanzwerte am Beginn der Kurse. Eine Parallelisierung zwischen einzelnen Seminargruppen und den Kontrollgruppen 1 und 2 war nicht möglich¹, sondern nur ein Vergleich aller Experimentalgruppen mit den Kontrollgruppen.

1 Bei der Parallelisierung der Kontrollgruppen mit dem Kurs 1 ergeben sich beispielsweise nur 4 Wertepaare (OSGOODSCHE Distanzmaße ante). Selbst bei der zusammengefassten Art des Vergleiches müssen wir eine starke Reduktion der Stichprobengröße in Kauf nehmen (Stichproben vorher $N_K = 22/N_{EX} = 81$, nachher $N_K = 12/N_{EX} = 12$). Vgl. auch BILLERWICZ 1965.

Unsere Hypothese 10 lautet:

"Die Distanzwerte der Teilnehmer der Experimentalgruppen sind zu Kursende signifikant niedriger als zu Kursbeginn." "Die Distanzwerte der Kontrollgruppen unterscheiden sich nicht signifikant zwischen ex ante und ex post. Die Veränderung der Distanzwerte im Zeitablauf wird mit dem Wilcoxon Test gemessen. Der Vergleich zwischen den Veränderungswerten von Kontroll- und Experimentalgruppen erfolgt mit Hilfe des MANN WHITNEY Testes.

Tab. 43 zeigt signifikante positive Veränderungswerte bei der Kontroll- und bei der Experimentalgruppe.

Tab. 43:: Veränderung der Distanzwerte bei der Übung C 'Parallelisierte Gruppen' Empathie im Dialog

Gruppen	N	Distanzwerte		Veränderungswerte	Signifikante Unterschiede zwischen ex ante/ex post
		ex ante	ex post		
		μ	μ	μ	
Experimentalgruppe 1 - 5	12	3,45	2,31	1,14	T = 30,5 p > 0,05
Kontrollgruppe 1/2	12	3,29	2,94	0,35	T = 47 p > 0,05

Die Distanzwerte am Ende der Kurse sind signifikant niedriger als zu Kursbeginn. Eine nachweisbare Veränderung der Empathie im Dialog liegt also vor. Der Unterschied der Veränderung zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe ist jedoch nicht signifikant. Die Veränderung der Empathiewerte kann daher nicht als Lernerfolg interpretiert werden. Da sich sowohl Experimental- als auch Kontrollgruppen gleichartig

verändern, liegt die Vermutung nahe, daß die Veränderung im Zeitablauf hauptsächlich auf Regressionseffekte zurückzuführen ist. Die Korrelation ¹ der ex ante Distanzwerte mit den Veränderungswerten bestätigt dies. Sie liegt bei den Kontrollgruppen fast ebenso hoch wie bei den Seminargruppen ($r_{\text{Seminar}} = 0.71$, $r_{\text{Kontroll}} = 0.66$). Die Veränderung bei der Empathie im Dialog ist somit nur auf einen Regressionseffekt zurückzuführen.

4.32 Interpretation der Ergebnisse der Dialogmessung

Einen Lernerfolg im Sinne einer Steigerung der Empathie im Dialogverhalten konnten wir nicht nachweisen. Unsere Hypothese hat sich in diesem Aspekt der Empathie nicht bestätigt. Trainer-Beobachtungen und Äußerungen der Teilnehmer im Seminarverlauf und in der Schlußbesprechung stützen die Vermutung, daß dieses Lernelement für die zur Verfügung stehende Zeit zu umfangreich war. Die Teilnehmeräußerungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Das Erlernen der isolierten Interventions-techniken wie Fragetechniken usw. bereitete den Teilnehmern in der Regel keine Schwierigkeiten.
2. Die Integration der einzelnen Lernelemente zu einer Gesprächsstrategie war für die Teilnehmer - nach eigenen Äußerungen - schwierig. Sie vermißten besonders Regeln, die es ermöglichen über Art, Umfang und Reihenfolge der Techniken zu bestimmen.
3. Die Auswirkung des eigenen Verhaltens auf den Partner abzuschätzen, gelang nur wenigen Teilnehmern. Interaktionseffekte zu antizipieren und das eigene Gesprächsverhalten daraufhin abzustellen, wurde als zu schwierig bezeichnet.

1 Es wurde das Programm KORPEA (Pearsonscher Korrelationskoeffizient) verwendet.

Den Äußerungen der Teilnehmer nach zu schließen, haben wir die Phasen 'anwenden, integrieren' nicht ausreichend ausgebaut. Die Modellvorstellungen von BANDURA (1971) und von MILES (1960) sind als Gestaltungsvorschlag offenbar nicht differenziert genug. BANDURA (1971, S. 46 ff.) selbst weist darauf hin, daß der Erfolg beim Erlernen komplexer Verhaltensweisen in den Phasen 'anwenden, integrieren' oft ausbleibt. Er begründet dies folgendermaßen: Das Experimentieren mit neuen Verhaltensweisen wird nur dann fortgesetzt, wenn der Teilnehmer positive Gefühle bei Nachahmungen entwickeln kann. Bekommt der Teilnehmer jedoch wie in unserem Fall durch intrinsisches oder extrinsisches Feedback negative Eindrücke, so fällt er zurück in sein altes Verhaltensrepertoire. Der Lernprozess ist unterbrochen. Für die Curriculumsrevision entsteht die Forderung, die Komplexität des Lernprozesses bei diesem Lernelement zu reduzieren. Wir müssen den Lernprozess daher noch weiter strukturieren und zusätzliche Lernelemente anbieten.

4.4 Zusammenhang zwischen den kontrollierten Variablen und den Empathiemeßwerten

4.41 Zusammenhang zwischen Variablen des kommunikativen Umfeldes und Empathiemeßwerten

Wir haben die Umweltstruktur der Seminarteilnehmer als kontrollierte Variable aufgenommen, da wir mit BANDURA (1971) vermuten, daß das Gesprächsverhalten und die Empathie umweltabhängig ist.

Hierzu wurden Daten zu den folgenden Kriterien erhoben:

1. Zahl der Arbeitsgespräche (im Verhältnis zur (Arbeitszeit),
2. Zahl der unterschiedlichen Gesprächspartner,
3. Mitgliedschaften in Vereinen,
4. Hierarchische Position.

In Abschnitt 3 hatten wir die Homogenität der Seminargruppen bezüglich der kontrollierten Variablen überprüft und abgesehen von den Merkmalen "Position" und "Anzahl" unterschiedlicher Gesprächspartner, sowie "Alter" bestätigt gefunden. Wir überprüfen nun, inwieweit ein statistisch nachweisbarer Zusammenhang zwischen diesen Variablen und dem gemessenen Lernerfolg besteht. Von besonderem Interesse sind dabei die inhomogenen Merkmale. Sie können unter Umständen den unterschiedlichen Lernfortschritt der Kurse erklären.

Wir korrelieren ¹ dazu die Daten des kommunikativen Umfeldes mit

- den ex ante Empathiemeßwerten (hoher Meßwert entspricht geringer Ausgangsempathie)
- den Veränderungsmeßwerten (hoher Meßwert entspricht hohem Lernerfolg).

Die Ergebnisse sind in Tab. 44 festgehalten.

1 Korrelation erfolgte mittels der KENDALLschen Korrelationsrechnung. Vgl. Programmbibliothek FORTRAN, Kapitel 15.

Tab. 44 : Korrelation der Daten des kommunikativen Umfeldes mit den Empathiemeßwerten

kontrollierte Variable	Ausgangsempathie (Distanzwerte)			Lernerfolg (Veränderungswerte)		
	Empathie d. Wahrnehmung		Empathie im Dialog C	Empathie in d. Wahrnehmung		Empathie im Dialog C
	A	B		A	B	
1. Alter	-0,17	0,16	-0,21	-0,06	-0,12	-0,2
2. Mitgliedschaft im Verein	0,00	-0,27*	0,00	-0,08	-0,26*	-0,0
3. Schulabschluß	-0,03	0,23	0,02	0,04	-0,08	-0,0
4. Position	-0,26*	0,14	0,12	-0,10	0,23	-0,0
5. Gesprächsanteil a. d. Arbeitszeit	-0,07	0,04	0,09	-0,08	0,06	-0,0
6. Zahl d. unterschiedlichen Gesprächspartner	0,00	-0,15	-0,12	0,09	-0,13	-0,1

N = 74

* signifikante Korrelation

kritischer Wert für signifikante Korrelation

($p > 0,05$), $r > 0,257$

1. Zusammenhang zwischen Vereinsmitgliedschaft und Empathie

Der Zusammenhang zwischen Empathie B (Nachvollzug der Mitarbeiterereinschätzung) und Mitgliedschaften in Vereinen ist signifikant auf 5% Niveau. Personen, die Mitglieder in mehreren Vereinen sind, erzielen zu Kursbeginn niedrigere Distanzwerte (also hohe Ausgangsempathie) als Nichtvereinsmitglieder. Sie weisen jedoch auch geringere Verbesserungen als Nichtvereinsmitglieder auf. Vereinsmitglieder haben in unseren Seminaren eine geringere Lernerfolgswahrscheinlichkeit als Nichtvereinsmitglieder. Dies deckt sich mit dem Ergebnis, daß Teilnehmer, die zu Kursbeginn eine hohe Empathie aufweisen, sich im Kursverlauf nur noch unterproportional verbessern können. Interessant ist, daß der Zusammenhang sich nur auf die Mitarbeiterereinschätzung und nicht auf die Vorgesetztereinschätzung erstreckt. Wir vermuten, daß der "freiwillige Kontakt" im Verein eine Vorerfahrung im Bereich der Empathie darstellt. Die Vorerfahrung beinhaltet jedoch keine Elemente zum besseren Einfühlen in die Vorgesetztenkontrolle. Das kann daran liegen, daß wesentliche Elemente der Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, wie sie durch formalisierte Abläufe, sowie durch Macht und Status gekennzeichnet sind, im Verein weniger in Erscheinung treten. Um den Zusammenhang zwischen Vereinszugehörigkeit und Empathie über unsere Untersuchung hinaus generalisieren zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen. Die Korrelation ist nur knapp über der Signifikanzgrenze. Eine quantitative Wertung des Zusammenhangs wird durch den Determinationskoeffizienten ¹ möglich.

1 Vgl. auch HOFSTÄTTER-WENDT (1966, S. 228),
CLAUSS, EBNER (1973, S. 124).

Dieser Koeffizient drückt aus, in welchem Ausmaß die Varianz der Meßwerte durch die Vereinszugehörigkeit bestimmt wird. Bei einer Korrelation von $r = 0.27$ liegt der Determinationskoeffizient bei $r^2 = 0.07$, das bedeutet, daß lediglich 7% der Variablen Empathie der Wahrnehmung durch die Vereinszugehörigkeit determiniert wird.

2. Zusammenhang zwischen der Position der Teilnehmer und dem Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung

Der Zusammenhang zwischen der Empathiefähigkeit der Teilnehmer und den Variablen des kommunikativen Umfeldes ist generell niedrig (vgl. Abb. 44). Ein überzufälliger Zusammenhang besteht zwischen der Position eines Teilnehmers und seiner empathischen Wahrnehmung beim Nachvollzug der Vorgesetzten einschätzung (A). Vorgesetzte können die Vorgesetztenrolle besser nachvollziehen als Nichtvorgesetzte. Ein Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung (B) sowie bei der Empathie im Dialog besteht jedoch nicht. Die Korrelation zwischen Position und Lernerfolg ist unter der Signifikanzgrenze.

Der Vergleich der Stichproben der Veränderungswerte von Vorgesetzten und Nichtvorgesetzten mit dem MANN WHITNEY Test bestätigt die Ergebnisse der Korrelationsrechnung. (vgl. Tab. 45). Er zeigt keine signifikanten Unterschiede auf 5% Niveau. Vorgesetzte können die Selbsteinschätzung der "Vorgesetzten in der Videoszene" nicht besser nachvollziehen als Nichtvorgesetzte.

Unsere Hypothese, daß Teilnehmer, die im Unternehmen Vorgesetztenpositionen bekleiden, sich in

Vorgesetztenrollen besser einfühlen können als Nichtvorgesetzte, hat sich für den Zeitpunkt des Seminarbeginns bestätigt. Sie läßt sich jedoch nicht mehr bei den Veränderungsmeßwerten als Indikatoren des Lernerfolges nachweisen. Das bedeutet, daß die Variable Position keine Prognosevalidität für die Lernfähigkeit auf dem Gebiet der Empathie besitzt, eine Teilnehmerselektion nach diesem Kriterium daher nicht sinnvoll erscheint.

Tab.45: Abhängigkeit der Empathiemeßwerte von der Position der Teilnehmer.

Teilnehmer Person im Rollenspiel	mit Vorgesetzten- funktion	ohne Vorgesetzten- funktion	Vgl. der Veränderungs- meß- werte
Vorgesetzter	a) 5,13 b) 1,18	5,50 1,50	PVER=71 n.s.
Mitarbeiter	a) 5,72 b) 1,14	5,30 0,70	PVER=87 n.s.
Anzahl	36	35	
a) Mittelwert der Distanzwerte ex ante b) Mittelwert der Veränderungsmeßwerte N= 71, Kurse 1-4			

4.42 Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsfaktoren der Teilnehmer und den Empathiemeßwerten

Wir verwenden zur Beschreibung der Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI). Die neun wichtigsten Dimensionen dieses Inventars werden in neun voneinander weitgehend unabhängigen Itemgruppen erfasst. Individuelle Unterschiede in der Höhe dieser neun Testwerte repräsentieren interindividuelle Unterschiede in der Ausprägung der zugrundeliegenden gemeinsamen Faktoren. Die Testwerte gestatten daher die quantitative Einordnung, zumindest aber die Rangordnung verschiedener Individuen entlang der betreffenden Eigenschaftsdimension. Die neun¹ Dimensionen wurden zur Verdeutlichung des Gültigkeitsbereiches des Tests in groben Zügen heuristisch benannt:

- Skala 1 Nervosität
- Skala 2 Aggressivität
- Skala 3 Depressivität
- Skala 4 Erregbarkeit
- Skala 5 Geselligkeit
- Skala 6 Gelassenheit
- Skala 7 Dominanzstreben
- Skala 8 Gehemmtheit
- Skala 9 Offenheit

Tab. 46 zeigt die Korrelationen der Persönlichkeitsvariablen mit den Empathiemeßwerten. Basis der Berechnung waren die Kurse 1-4 (N=61). Kritischer Wert für eine signifikante Korrelation ist $r \geq 0.25$ (5% Signifikanzniveau). Die signifikanten Korrelationen sind mit * gekennzeichnet.

1 Der FPI enthält weiterhin die Skalen E,N,M, die sich aus den Skalen 1-9 zusammensetzen. Vgl. Tab. 46.

Tab. 46: Korrelation der Empathiemesswerte mit den Persönlichkeitsvariablen des FPI

FPI	Persönlichkeitsdimension		Empathie defizit (Differenzwerte) ex ante			Lernerfolg (Veränderungswerte)		
	hoch	niedrig	A	B	C	A	B	C
FPI 1	Nervosität psychosomatisch gestört	• • psychosomat. nicht gestört	0,052	-0,035	-0,165	0,023	0,051	-0,153
FPI 2	Aggressivität spontan aggressiv, emotional unreif	• • nicht aggressiv, beherrscht	0,074	-0,061	-0,205	-0,100	-0,028	-0,259*
FPI 3	Depressivität mißgestimmt selbstunsicher	• • zufrieden, selbstsicher	-0,026	-0,208*	0,367	-0,175	-0,227	-0,463*
FPI 4	Erregbarkeit reizbar, leicht frustriert	• • ruhig, stumpf	0,136	-0,079	-0,286*	0,032	-0,081	-0,315*
FPI 5	Geselligkeit gesellig, lebhaft	o o ungesellig zurückhaltend	0,012	-0,022	0,023	-0,187	-0,035	0,025
FPI 6	Gelassenheit selbstvertrauend, gutgelaunt	o o irritierbar, zögernd	0,093	-0,052	0,017	-0,181	-0,108	-0,000
FPI 7	Dominanzstreben reaktiv aggressiv, sich durchsetzend	o o nachgiebig, gemäßigt	0,157	0,066	-0,201	0,009	0,105	-0,235
FPI 8	Gehemmtheit gehemmt gespannt	o o ungezwungen kontaktfähig	0,051	-0,252*	-0,126	-0,140	-0,234	-0,214
FPI 9	Offenheit offen, selbstkritisch	o o verschlossen, unkritisch	0,167	-0,081	-0,133	-0,086	-0,062	-0,188
FPI E 10	Extraversion extravertiert	o o introvertiert	0,044	-0,014	-0,064	-0,126	-0,044	-0,115
FPI N 11	Emot. Labilität emotional labil	o o emotional stabil	0,063	-0,077	-0,314*	-0,102	-0,078	-0,386*
FPI M 12	Maskulinität typisch männliche Selbstschilderung	o o typisch weibliche Selbstschilderung	-0,005	-0,203	-0,060	-0,248	-0,237	0,116
	Alter		-0,173	-0,159	-0,210	-0,060	-0,121	-0,246

A Empathie der Wahrnehmung (Vorgesetzter, Personalchef)
 B " " " (Mitarbeiter, Bewerber)
 C Empathie im Dialog

Tab.46 zeigt bei den 78 berechneten Korrelationen lediglich 8 signifikante Zusammenhänge. Nur eine einzige signifikante Korrelation bezieht sich auf einen Zusammenhang zwischen Wahrnehmungsempathie und Persönlichkeit. Die anderen signifikanten Korrelationen kennzeichnen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsvariablen und der Empathie im Dialog. Dieses Ergebnis stützt unsere Vermutung, daß die Meßwerte der Dialogübungen mehr von der Persönlichkeit der Gesprächspartner abhängig sind, als die bei der Empathie der Wahrnehmung.

Bei der Empathie der Wahrnehmung besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der FPI Skala 8 (Gehemmtheit) und den Distanzwerten beim Nachvollzug der Mitarbeiter-einschätzung. Allerdings ist dieser Zusammenhang nur knapp über der Signifikanzgrenze von $r=0.25$. Die Korrelation zeigt, daß sich Seminarteilnehmer, die sich als "gehemmt und gespannt" empfinden, eher in den "Mitarbeiter" hineinversetzen können, als Teilnehmer die sich als ungezwungen und kontaktfähig einstufen. Die Skala Gehemmtheit setzt sich aus Fragen zusammen, die die Schüchternheit des Beantworters in kritischen Situationen beschreiben und meist eine unterlassene Aktion einschließen. Wir sehen darin eine Erklärung, warum diese Korrelation nur bei der Einschätzung des Mitarbeiters und nicht beim Vorgesetzten auftritt. "Schüchterne Teilnehmer" sind konfliktären Situationen gegenüber aufmerksamer als "ungezwungene kontaktfähige" Teilnehmer. Sie identifizieren sich besonders mit dem weniger dominanten Rollenspieler in unseren Szenen dem Mitarbeiter bzw. dem Bewerber-. Die erhöhte Aufmerksamkeit und die affektive Beteiligung an der Situation führt unserer Meinung nach zu einer vergleichsweise höheren Wahrnehmungsempathie bei dieser Teilnehmergruppe.

Ein Zusammenhang zwischen "gehemmten Teilnehmern" und dem Lernerfolg bei der Wahrnehmungsempathie, wie wir ihn in Hypothese 2 vermutet hatten, ist statistisch nicht gesichert, auch wenn die Korrelation einen gewissen Zusammenhang in dieser Richtung andeutet.

Hypothese 1, daß Teilnehmer die sich als "ungesellig" (Skala 5) einstufen, einen geringeren Lernerfolg aufweisen als Personen die sich als "gesellig" bezeichnen, kann nicht verifiziert werden. Skala 5 (Geselligkeit) zeigt keinen Zusammenhang mit der Empathie der Wahrnehmung. Vermutlich ist die Tatsache, daß jemand sich als gesellig einstuft unabhängig von empathischen Fähigkeiten. Es ist denkbar, daß sowohl Personen mit geringer Empathie, z.B. lediglich aus dem Motiv heraus soziale Anerkennung zu finden Geselligkeit suchen, als auch empathische Personen aus dem Motiv sich in andere hineinzuversetzen hohe Werte in dieser Dimension erzielten.

Die Dialogmeßwerte zeigen einen engeren Zusammenhang zu Persönlichkeitsvariablen als die Meßwerte bei der Wahrnehmungsempathie. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang (5% Niveau) zwischen der Empathie im Dialog und den Skalen

- Depressivität (3)
- Erregbarkeit (4)
- emotionale Labilität (N)

Da sich Skala N hauptsächlich aus Fragen der Skalen 3 und 4 zusammensetzt ist dieser Zusammenhang zwangsläufig. Unsere Analyse reduziert sich daher auf die Zusammenhänge mit den Skalen 3 und 4.

Der Zusammenhang zwischen der Empathie im Dialog und den Persönlichkeitsvariablen besteht sowohl bei den ex ante Meßwerten als auch bei den Veränderungsmeßwerten. Allerdings darf der Zusammenhang zu den Veränderungsmeßwerten nicht im Sinne eines Lernerfolges interpretiert werden, da ein Lernerfolg bei diesem Lernelement statistisch nicht gesichert werden konnte.

Der Zusammenhang zu den Skalen 3 und 4 läßt erkennen, daß Teilnehmer, die sich in der Tendenz als "unsicher, stimmungslabil" (Skala 3), sowie als "leicht frustriert" (Skala 4) beschreiben ein geringeres Empathiedefizit zu Kursbeginn aufweisen, als Teilnehmer die sich als zufrieden, selbstsicher sowie als "ruhig" schildern. Unsichere und labile Teilnehmer sind in der Tendenz empathische Dialogpartner. Wir nehmen an, daß diese Personengruppe dem Dialogpartner gegenüber größere Aufmerksamkeit zeigt, als "ruhige oder selbstsichere" Teilnehmer und dadurch ihre eigene Wirkung auf den Partner, zumindest zu Beginn des Seminars, besser antizipieren kann.

Die Hypothese von MATHIS (1955), die wir in Abschnitt 2 unserer Arbeit diskutierten, daß die Lernfähigkeit der Teilnehmer in hohem Maße durch Persönlichkeitsfaktoren prädisponiert werden, kann durch unser Zahlenmaterial nicht bestätigt werden.

Lediglich die Wahrnehmungsempathie gegenüber der Mitarbeiterrolle und die Empathie im Dialog stehen im Zusammenhang mit Persönlichkeitsfaktoren des FPI. Der Zusammenhang entspricht jedoch nicht der Vorstellung von MATHIS, daß besonders streßstabile und konfliktfähige Personen einen hohen Lernerfolg aufweisen. Wir konnten im Gegenteil feststellen, daß besonders unsichere Teilnehmer einen erhöhten Grad an Empathie in den oben beschriebenen Bereichen aufweisen. Allerdings läßt sich diese Aussage in Bezug auf den Lernerfolg statistisch nicht sichern. Ein gewisser Zusammenhang zu den Überlegungen LEWINs, der eine gewisse Verunsicherung als Voraussetzung eines Lernprozesses (Phase des "unfreezing") ansieht, läßt sich jedoch aus unseren Ergebnissen erkennen.

Der Versuch, den differenzierten Lernerfolg der Kurse auf Unterschiede der Teilnehmerpersönlichkeiten zurückzuführen, zeigt insgesamt wenig Erfolg. Betrachten wir den Determinationskoeffizienten ¹ als ein Maß dafür, inwieweit die Varianz der Empathiemesswerte durch die Varianz der Persönlichkeitsvariablen bestimmt wird, dann wird deutlich, wie gering der Zusammenhang ist. Lediglich 10% der Varianz ² der Empathiemesswerte und damit des Lernerfolges läßt sich auf die Variation der Persönlichkeitsvariablen in den verschiedenen Kursen zurückführen.

Bei der Betrachtung dieses Zusammenhanges ist allerdings zu berücksichtigen, daß der von uns verwandte Persönlichkeitstest nicht exakt auf unsere Untersuchung zugeschnitten ist. Persönlichkeitsdimensionen, die mehr auf die Fähigkeit der Empathie hin entwickelt werden, könnten unter Umständen einen engeren Zusammenhang erbringen. Die zahlreichen Untersuchungen, die im Rahmen der "aptitude treatment interaction" Forschung ähnliche Zusammenhänge erforschten, können diese Hoffnung jedoch nicht stützen ³. So zeigt z.B. eine neuere Untersuchung von GOLDBERG (1972) bei der Überprüfung von 350 Persönlichkeitsmeßergebnissen lediglich bei einem Drittel einen Zusammenhang zu dem gemessenen Lernerfolg. Die Vielfalt der Variablen und die Schwierigkeit der Operationalisierung dürfte hierfür maßgebend sein.

1 Determinationskoeffizient bei Skala N bei $r = 0.32$
 $r^2 = 0.098$, entspricht etwa 10% der Varianz.

2 Bei 50% Aufklärung der Varianz müßte der Zusammenhang bei $r = 0.71$ liegen.

3 Vgl. auch die Betrachtung bei BRACHT (1968).

Die von der "aptitude treatment interaction Forschung" unterstellten engen Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsvariablen und Lernerfolg konnten bei der Fähigkeit der Empathie nicht nachgewiesen werden. Die Empathie erscheint vielmehr als Fähigkeit, die relativ unabhängig von Unterschieden in der Persönlichkeit zu sehen ist. Wesentlich bedeutender erscheint uns der Zusammenhang zu situativen Elementen, wie die Art der angebotenen Videoszene und der Wahl des Diskussionsthemas und des Partners.

5. Curriculumsrevision

Wir sind davon ausgegangen, daß auch im Bereich des Kommunikationstrainings eine Integration von Curriculumsentwicklung und Curriculumsevaluation möglich ist. Die Ergebnisse zeigen - zumindest für den Bereich der Empathie der Wahrnehmung - daß die simultane Entwicklung von Trainings- und Evaluationsmaßnahmen erfolgreich war und damit die - Integration der Lernerfolgskontrolle in den Lernprozess,

- operationale Definition der Lernziele,
- geplante Strukturierung des Lernprozesses

die Effizienz eines Verhaltenstrainings prinzipiell nicht in Frage stellt, sondern Informationen zur Verbesserung einzelner Lernelemente liefert. Im Abschnitt 5 untersuchen wir nun, inwieweit die anfallenden Evaluierungsergebnisse eine Modifizierung einzelner Lernelemente des Curriculums mit dem Ziel einer weiteren Effizienzverbesserung erlauben. Wir werden dies beispielhaft anhand der bei unserer Experimentalgruppe gefundenen Ergebnisse darstellen - ein für beliebige Teilnehmergruppen optimales Curriculum kann es naturgemäß nicht geben.

Im Rahmen der theoretischen Fundierung der Curriculumsrevision verwenden wir einen um neuere Erkenntnisse aus dem Bereich des sensumotorischen Lernens erweiterten Ansatz, um durch Anwendung verschiedener Lernformen einen möglichst effizienten Lernprozess zu gestalten.

Wir konzentrieren uns wegen der noch nicht befriedigenden Ergebnisse primär auf die Empathie im Dialog.

5.1 Theoretische Überlegungen zur Verbesserung des Curriculums

Wir haben die Lernziele für die Empathie im Dialog und für die Empathie der Wahrnehmung soweit operationalisiert, daß sie einer Erfolgsmessung zugänglich wurden. Mit Hilfe unseres Meßinstrumentes haben wir überprüft, inwieweit die Lernziele in Form von Verhaltensänderungen im Verlauf des Seminars erreicht wurden. Die Ergebnisse haben bestätigt, daß durch unser Curriculum die Empathie der Wahrnehmung bei den Teilnehmern verbessert werden kann. Die Empathie im Dialog konnte dagegen durch unser Training statistisch nicht nachweisbar verändert werden. Das Ausbleiben des Lernerfolges läßt sich prinzipiell auf zwei Ursachen zurückführen:

1. Der theoretische Ansatz war ungeeignet, einen Lernerfolg bei der Empathie im Dialog herbeizuführen.

2. Das Lernziel bei der Empathie im Dialog ist zu komplex im Verhältnis zur Trainingszeit.

Die erste Vermutung müßte sich sowohl bei dem Lernziel Empathie der Wahrnehmung als auch bei dem Lernziel Empathie im Dialog zeigen, denn die theoretischen Grundlagen sind für beide Lernziele dieselben. Wir schließen daher, daß das Lernziel bei der Empathie im Dialog zu komplex im Verhältnis zur Trainingszeit ist. Im Rahmen der Curriculumrevision müssen wir daher das Lernziel ebenso in Frage stellen wie den Lernprozess, da beide - wie in Abschnitt 1 beschrieben - interdependent zu sehen sind.

Zusätzlich zu den Informationen, die unser Meßinstrument liefert, beziehen wir bei der Curriculumrevision Trainerbeobachtungen und Äußerungen der Teilnehmer mit ein. (Vgl. dazu auch Abschnitt 4.3).

Die 3 wesentlichen Erkenntnisse waren:

1. Das Erlernen isolierter Techniken - im engeren Sinn' das Verstehen und Umwandeln in einfache Handlungsmodelle - bereitet den Teilnehmern keine Schwierigkeiten.
2. Die Schwierigkeiten setzten dann ein, wenn es um Integration der Elemente in eine Gesprächsstrategie ging.
3. Der Mehrzahl der Teilnehmer gelang es nicht, Interaktionseffekte zu antizipieren.

Die Analyse dieser Schwerpunkte zeigt, daß der Erfolg beim Erlernen komplexer Handlungsmodelle ausgeblieben ist. Insbesondere die Phase 'Generalisieren und Integrieren des Lernstoffes' wird von den Teilnehmern nicht oder in nicht ausreichendem Maße durchlaufen.

In Kapitel 2 hatten wir den Lernprozeß differenziert beschrieben; damit konnten wir ihn der Lernerfolgskontrolle zugänglich machen. Bei den ebenfalls analysierten Curricula von FITTKAU, BROCHER und SCHWÄBISCH/SIEMS (vgl. Abschnitt 1.2) war dies nicht der Fall. Theoretischer Hintergrund unserer Überlegungen war die Mehrdimensionalität des Lernprozesses, wie sie besonders von BLOOM (1975) vertreten wird, und die Mehrstufigkeit des Lernprozesses, bei der wir uns an den Modellen von MILES (1960) und BANDURA (1971) orientieren. Beide Modelle erheben den Anspruch, komplexe Lernprozesse zu erklären; beide sind jedoch nur Erklärungsmodelle. Sie können daher auch nicht bedingungslos als Grundlage für Gestaltungsvorschläge herangezogen werden. Eine mögliche Erklärung für das Ausbleiben des Lernerfolges findet sich bei BANDURA (1971) selbst.

Für Bandura steht die extrinsische Motivation - in Form von gezieltem Feedback durch den Trainer - im Vordergrund. Wir gehen bei unserem Empathie-training davon aus, daß wir diese Lernmotivation durch den Einbau der Feedback Phasen und durch die Phase 'Schaffung von Problembewußtsein' erzeugt haben. Erst an zweiter Stelle sieht der Autor die Bedeutung des aktiven Übens selbst (participant modeling) als Motivator beim Erlernen komplexer Handlungsmodelle. Nur am Rande verweist er darauf, daß das aktive Üben aus der Handlung selbst heraus auch zu einer Motivation führt. An Stelle der erwarteten negativen Wirkung des neuen Verhaltens soll eine Erfolgserwartung treten. Dies kann jedoch nur dann erfolgen, wenn es den Teilnehmern gelingt, die Diskrepanz zwischen Anforderung und perzipierten Möglichkeiten durch die Handlung zu überbrücken. Gelingt dies nicht, dann wird der Prozeß der Verstärkung unterbrochen, der Teilnehmer fällt in sein altes stabiles Verhalten zurück. Durch die Betonung des extrinsischen Feedbacks bei BANDURA tritt die Nutzung des intrinsischen Feedbacks in den Hintergrund. Gerade der Mangel an bewußtem Ausgestalten des intrinsischen Feedbacks im Curriculum hat unseres Erachtens primär dazu geführt, daß Lern-Prozesse zu früh abgebrochen werden. Diese Lücke in der Betrachtung des Lernprozesses wird in handlungstheoretischen Ansätzen des Lernens (vgl. VOLPERT 1974, MILLER, GALANTER, PRIBRAM 1973) geschlossen. Wir halten es deshalb für legitim, die gedanklichen Konstrukte auf den Bereich des psychomotorischen Lernens im Rahmen unseres Empathie-trainings zu übertragen.

Im Gegensatz zu BANDURA betonen MILLER, GALANTER, PRIBRAM (1973) gerade die Bedeutung des Feedbacks, das der Teilnehmer beim Erlernen komplexer Handlungsmodelle aus der Aktion selbst heraus bekommt. Dieser 'informatorische Aspekt' des Feedbacks, der über die Qualität der Ausführung im Vergleich zu einem bestimmten SOLL-Wert unterrichtet, ist deshalb von großer Wichtigkeit für die Revision des Lernprozesses, weil diese Variable vom Trainer während der eigentlichen Übungsphase nicht mehr beeinflussbar ist. Um die Wirkung des informatorischen Feedbacks der Lernprozeßplanung zugänglich zu machen, haben MILLER, GALANTER, PRIBRAM (1973) ein Modell entwickelt. Kern des Modells ist die sogenannte TOTE Einheit. Sie steht als Abkürzung für 'Test-Operation-Test-Exit'. Die beiden Testphasen drücken aus, daß das Verhalten durch Konsequenzen im Sinn von Vergleichsoperationen (IST-SOLL) gesteuert wird. Je nach Ergebnis des Vergleichs wird die Operation beendet (Exit) oder fortgesetzt. Neu daran ist, daß dieses Modell nicht wie in der traditionellen Lerntheorie als einfaches Verstärkungsmodell funktioniert, sondern als bilateraler Prozess. Das bedeutet, daß das Verhalten, das darauf abzielt, die Diskrepanz zwischen SOLL und IST zu verkleinern, während der Handlung selbst kontrolliert wird. Das Verhaltensziel ist nicht mehr konstant, sondern abhängig vom Anspruchsniveau des Teilnehmers. Sowohl Verhaltensziel als auch Anspruchsniveau sind variabel und verändern sich aufgrund der Situation in der der kommunikative Prozeß abläuft. Beim Lernziel 'Empathie im Dialog' kann man sich die Verhaltensstrategie als eine Abfolge hierarchisch verschachtelter TOTE Einheiten vorstellen, wobei jede TOTE Einheit bestimmten Anforderungen genügen muß.

1. Der Teilnehmer muß für jede TOTE Einheit über einen Lernprozeß einen Sollwert gespeichert haben. Nur wenn ein Sollwert vorhanden ist, kann eine Vergleichsoperation erfolgen und damit intrinsische Motivation erzeugt werden.

2. Der Sollwert darf nicht starr sein.

Gerade bei der Empathie im Dialog kann z.B. der Fall eintreten, daß das ursprüngliche Ziel mit den eingesetzten Mitteln nur noch mit einem unökonomisch hohen Aufwand erreichbar ist, z.B. wenn der Partner seine Äußerungen (verbal/nonverbal) aus taktischen Gründen bewußt verändert. Es werden also Kriterien benötigt, die den Sollwert während der Handlung (s. Interaktionsproblem, Abschnitt 1) der Situation anzupassen erlauben.

3. Eine Integration aller relevanten TOTE Einheiten in einer komplexen Handlungsstrategie stößt aber auch an die Grenzen der Speicher- und Informationsverarbeitungskapazität des menschlichen Gehirns. Es ist unmöglich, sämtliche Störgrößen und die daraus resultierenden Variationen des Sollwertes zu erfassen und abzuspeichern. Nach MILLER, GALANTER und PRIBRAM müssen Metapläne geschaffen werden (die Autoren sprechen von Plänen), aus denen situationsgerechte ad hoc Pläne generiert werden können.

Das bedeutet, der Teilnehmer muß aus der Erfahrung verschiedener Verhaltensabläufe einen Plan generieren, der die gemeinsame Basis für mehrere unterschiedliche Verhaltensabläufe bildet. Hier wird die Analogie zum Ansatz der Rollentheorie (vgl. z.B. GOFFMANN, 1969) deutlich.

Die Konsequenzen für die Gestaltung des Lernprozesses im Rahmen der Curriculumsrevision sind vielschichtig.

5.11 Vermittlung von Handlungsmodellen

Teilfähigkeiten wie Erkennen der inhaltlichen-emotionalen Komponenten einer Aussage, Einhalten des Blickkontaktes, Erkennen eines Wechsels der Körperhaltung, fassen wir als TOTE Einheiten auf. Das Erlernen dieser Fähigkeiten bedingt, daß dem Teilnehmer konkrete Soll-Werte vermittelt werden, um das informatorische Feedback voll zu nutzen. Im ursprünglichen Curriculum sind diese Soll-Werte nicht genügend herausgearbeitet. Im Rahmen der Curriculumsrevision müssen diese verstärkt berücksichtigt werden, indem die Phase des Aneignens von Handlungen in gedanklicher Form ('mentales Training') forciert wird. Das Mentale Training kann noch dadurch verfeinert werden, daß die Situation in negativer und positiver Richtung forciert wird. Durch den Prozeß des alternativen Durchdenkens werden die Störgrößen und die eigenen Handlungskonsequenzen für die Teilnehmer deutlicher. Die Generierung von allgemeinen Handlungsplänen wird dadurch beschleunigt.

Die den Teilnehmern angebotenen Handlungsmodelle müssen situationsflexibel gehandhabt werden. Dies kann dadurch geschehen, daß (vgl. HACKER 1973, S. 93) ein 'operatives Abbildungssystem' der Handlung vermittelt wird. Der Autor versteht darunter eine kognitiv erfaßte Handlungssteuerung einschließlich der wesentlichen Situationsbedingungen und potentieller Störfaktoren.

5.12 Integration von Verhaltenssegmenten zu einer Gesprächsstrategie

Die Schaffung von Metaplänen zur Erzeugung situationsgerechter Handlungsmodelle und zu einer Integration der TOTE Einheiten in eine Gesprächsstrategie bedarf zusätzlicher Maßnahmen.

1. Voraussetzung für die Integration von Teilplänen in komplette Verhaltensstrategien ist nach HACKER (1976) eine gewisse Automatisierung der Verhaltensfragmente. HACKER spricht von 'Delegation der Handlungen an untere Regulationsebenen' (a.a.O.S. 251).

Die Delegation an untere Regulationsebenen bewirkt eine Entlastung höherer Ebenen zugunsten intellektueller Aufgaben, wie bewußte Aufmerksamkeit, Strukturierung der Situation usw. Geht man bei diesem Prozeß der Automatisierung zu schnell vor, bleibt (nach HACKER 1976) die angestrebte Verhaltensänderung instabil. In diesem Zusammenhang ist die Form der Abspeicherung im Gedächtnis von Bedeutung. BANDURA (1969, S. 221) zeigt in verschiedenen Untersuchungen auf, daß die Gedächtnisspeicherung in Form von zusammenfassenden, bedeutungshaltigen Begriffen (concise labeling) erfolgen muß, wenn diese stabil bleiben sollen und damit anzeigen, daß eine Delegation an niedrigeren Regulationsebenen eingetreten ist.

2. Die Integration einzelner TOTE Einheiten muß bei komplexen Verhaltensstrategien schrittweise erfolgen. Wir haben in unserem ursprünglichen Curriculum bereits das Einüben in Rollenspielen unterschiedlichen Komplexitätsgrades und mit unterschiedlicher Gruppengröße vorgesehen. Da diese Differenzierung nicht ausreicht, müssen zusätzliche Differenzierungselemente eingeführt werden, die eine Reduktion der Situationskomplexität ermöglichen.

Wir denken dabei - wie noch im einzelnen auszuführen sein wird - an eine zeitliche Segmentierung des Gesprächsablaufs, sowie an gezielte Rollenübernahme durch den Trainer, in der Form, daß lediglich eine Störgröße der Empathie im Dialog simuliert und andere Störgrößen konstant gehalten werden. Wichtig ist dabei die Herbeiführung einer ceteris-paribus-Situation, in der jeweils nur ein einziges Verhaltenssegment trainiert wird.

3. Da wir davon ausgehen können, daß bei allen Teilnehmern Vorerfahrungen auf dem Gebiet der Empathie vorhanden sind, die Erfahrungen der Teilnehmer aber nicht identisch sind, müssen den Teilnehmern unterschiedlich viele Einheiten in Form von eingefahrenen Verhaltensschablonen verändert werden, dabei ist auch bei einer schrittweisen Steigerung der Komplexität der Übungsphasen mit einer Überforderung einzelner Teilnehmer zu rechnen.

Das bedeutet, daß wir neben den bereits beschriebenen Überlegungen (modularer Aufbau, redundanter Lernprozeß) den Unterricht individualisieren müssen, um einen nachweisbaren Lernerfolg bei den einzelnen Lernkomponenten zu erzielen.

Die Individualisierung bedingt, daß für jeden Teilnehmer ein eigenes Lernprogramm erstellt werden muß, das seine persönlichen Schwierigkeiten besonders berücksichtigt.

Eine solche Individualisierung des Unterrichtes setzt voraus, daß einerseits vermehrt Evaluierungsinstrumente eingesetzt werden müssen, um den individuellen Leistungsgrad in jeder Lernphase messen zu können; andererseits müssen auf Grund dieser Information den Teilnehmern zusätzliche Lernelemente - entsprechend der beschriebenen Anforderungen - zur Verfügung gestellt werden.

5.2 Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichts

5.21 Modifikation des Lernprozesses bei der Empathie im Dialog

Vor dem Hintergrund der im Abschnitt 5.1 angestellten Überlegungen ist unser Lernziel bei der Empathie im Dialog noch zu umfassend, es steht einer differenzierten Feststellung des Lernerfolges entgegen. Wir lösen daher dieses Lernziel in eine Lernzielhierarchie auf, die der schrittweisen Steigerung der Komplexität der Situation entspricht. (Vgl. Abb. 47).

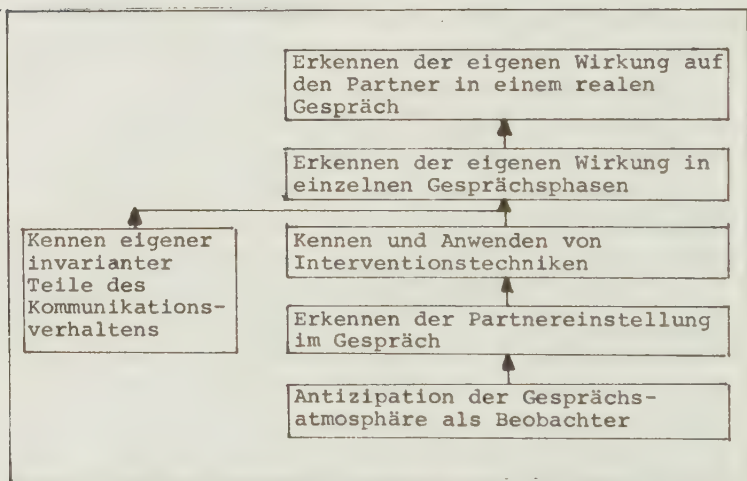


Abb. 47: Lernzielhierarchie bei der Empathie im Dialog

Das unterste Subziel entspricht dem bereits ausführlich diskutierten Lernziel der Empathie der Wahrnehmung. Anschließend sind die bei der Empathie der Wahrnehmung kognitiv verankerten Mechanismen in der Dialogsituation zu trainieren. Es gilt dabei vor allem, die Einstellung des Partners herauszufinden. In einem dritten Lernziel sollten eigene, invariante Verhaltensweisen im

Gespräch erkannt werden.

Bis hierhin beschränkt sich dieses Lernziel noch auf die bloße Wahrnehmung der Informationen. In einem weiteren Lernelement werden dem Teilnehmer konkrete Interventionsstrategien zur Reduktion der Ambivalenz der Informationen an die Hand gegeben; das Lernziel besteht in Kenntnis und Handhabung dieser Strategien. Das 'Kennen eigener invarianter Teile des Kommunikationsverhaltens' ist Voraussetzung, wenn man erste Vermutungen über die eigene Wirkung auf Dritte anstellen will. Erst wenn diese Lernziele erreicht und die Handhabung automatisiert ist, sollte versucht werden, diese in eine Gesprächsstrategie einzubinden. Sie soll es dem Teilnehmer zugleich ermöglichen, seine Einschätzung durch den Partner im Gespräch selbst zu ermitteln. Damit dieses Lernziel nicht zu umfangreich wird, beschränken wir diese Erkundungsfunktion (wie noch zu beschreiben sein wird) auf einzelne Gesprächsphasen. Erst in der letzten Stufe der Lernzielhierarchie kommen alle Subziele zur Anwendung.

Die korrespondierenden Lernelemente der ersten 3 Lernziele brauchen unseres Erachtens nicht verändert zu werden, da sie den Ansprüchen von MILLER, GALANTER, PRIBRAM und BANDURA genügen:

- Sie umfassen relativ kleine, eng beschränkte Handlungseinheiten, führen also bei der Ausführung in der Regel zu der angestrebten positiven Motivation.
- Sie verfügen über konkrete Soll-Kriterien, z.B. Einsatz offener Fragen am Gesprächsbeginn.
- Die Kriterien bilden ein offenes System, das heißt, der Teilnehmer kann erkennen, daß er das Gespräch abbrechen sollte, falls er über mehrere gezielte Fragen keine detailliertere Informationen mehr erhält.

5.22 Segmentieren des Gesprächsablaufes

Neuere Untersuchungen der Kommunikationsforschung, z.B. von ROSE (1976, S. 222) zeigen, daß in den einzelnen Phasen eines Gespräches spezifische Anforderungen an den Gesprächsteilnehmer gestellt werden. Entsprechend diesen unterschiedlichen Anforderungen können wir den Gesprächsablauf in Segmente untergliedern und dadurch die Komplexität des Interaktionsgeschehens einschränken.

Durch das Einschleiben der einzelnen Gesprächsphasen werden die Teilnehmer gezwungen, die neuerworbenen und noch wenig verankerten Verhaltenssegmente umzuorganisieren und in anderem Kontext anzuwenden. Das Trainieren einzelner Gesprächsphasen stellt eine Erweiterung des ursprünglichen Curriculums dar und erweitert insbesondere die Lernphase 'anwenden, integrieren'. Da die Sollkriterien die situativen Bedingungen und potentiellen Störfaktoren zunächst nach der Anzahl überschaubar und deshalb leichter vorherzusehen sind, lassen sich einzelne TOTE Einheiten leichter integrieren.

Die erste isoliert einzuübende Phase ist die Phase der Gesprächseröffnung. Dabei kommt es besonders auf die interaktionelle Synchronität des Verhaltens an. Empirische Untersuchungen, z.B. KENDON (1968) zeigen, ein beiderseitiger Wunsch nach positivem Gesprächsverlauf vorausgesetzt, bei Gesprächsbeginn eine Tendenz zur Symmetrie bestimmter Verhaltensparameter wie Sprechstimme, Pausenverhalten, Körperhaltung oder Gestik. Diese Synchronität wird auf den Wunsch nach sozialer Zustimmung (social approval) zurückgeführt. Dieses Phänomen sollte in seiner Bedeutung für Interventionsstrategien nicht unterschätzt werden.

SCHEFLEN [1969] geht davon aus, daß das Fehlen der Synchronität eine weitere offene Kommunikation nicht zuläßt. Eine Fortsetzung des Gesprächs wäre demzufolge wirkungslos. Ziel dieser zusätzlichen Lerneinheit ist es daher, die Bedeutung der interaktionellen Synchronität zu erkennen und mit der Wirkung der eigenen nonverbalen Kommunikation auf den Partner zu experimentieren.

Die Bildung von 'Handlungsmodellen' kann dadurch gefördert werden, daß verschiedene Handlungsvarianten einem der Gesprächspartner vorgegeben werden. Wir wollen den Teilnehmer konkret dazu auffordern, in einer bestimmten Weise auf seinen Partner wirken zu wollen, z.B. einfühlend, unnahbar usw. Durch eine einfache Erweiterung unseres Meßinstrumentes mittels eines zusätzlichen Fragebogens kann der Erreichungsgrad dieses Lernzieles überprüft werden (s. Abschnitt 5.23). Der 'informative Aspekt' des Feedbacks liegt in der Möglichkeit, bereits kleine isolierte Verhaltensweisen transparent und somit auch einer Änderung zugänglich zu machen.

Eine zweite Phase des Gesprächs sollte in der Erkundung von Einstellungen, Meinungen und Fakten liegen. Hier werden hauptsächlich die Lernelemente 'Umschreibung und Fragetechniken' eingesetzt.

Zweckmäßigerweise werden dem Partner vor Gesprächsbeginn konkrete Einstellungen in Form einer Rollenanweisung vorgegeben. Das Erkunden dieser Einstellung durch den Partner kann dadurch hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades variiert werden. Die Verhaltensfragmente werden auf diese Art und Weise automatisiert und gleichzeitig als operative Pläne gespeichert. In dieser Phase läßt sich der Zielerreichungsgrad durch Beobachtung der Teilnehmer und des Trainers überprüfen.

Die dritte Phase - Analyse und Bewertung gemeinsamer und trennender Gesprächspunkte - gilt vor allem der Fähigkeit, den Gesprächsinhalt so zusammenzufassen, daß er vor dem Hintergrund der Wertsysteme beider Partner akzeptiert werden kann.

Die für die vorangegangenen Phasen aufgezeigten Überlegungen gelten analog auch für diese Phase des Gesprächsablaufs.

Erst wenn alle aufeinander aufbauenden Phasen von den Teilnehmern mit Erfolg durchlaufen worden sind, sollte ein ganzes Gespräch simuliert und die Empathie im Dialog gemessen werden. Dies kann in Form eines komplexen Rollenspiels geschehen, wie wir es in unserer ursprünglichen Fassung durchgeführt haben.

Tab. 48 zeigt die zusätzlichen Lernelemente noch einmal in zusammengefaßter Form graphisch verdeutlicht.

Tab.: 48, Differenzierung der Lernziele und Lernelemente bei der Empathie im Dialog

	Lernziele Empathie der Wahrnehmung	Lerninhalt	
ursprüngliche Lernelemente	eigene invariante Verhaltensweisen in Gespräch erkennen	● Analyse des Zusammenhanges zwischen eigenem Verhalten und Verhalten anderer JOHARI-Fenster ● Strukturierungshilfen zur Analyse von Kommunikationsschablonen	
	Maßnahmen zur Reduktion der Ambivalenz ankommender Informationen treffen (Interventionsmethoden)	● Trennung von Interpretation und Beobachtung durch Wahrnehmungsprüfung ● Umschreibung ● Fragetechniken ● nonverbale Verstärkung	
zusätzliche Lernelemente	Erkennen der eigenen Wirkung Erkennen der Partnereinstellung im segmentierten Gespräch	1. Eröffnungsphase interaktionelle Synchronität 2. Phase der Informationssammlung Erkundung von Einstellung, Meinung und Fakten 3. Phase der Analyse zur Bewertung der Standpunkte	
	Erkennen der eigenen Wirkung auf den Partner in einem 'realen' Gespräch	Rollenspiele entsprechend der Problemsituation	

5.23 Differenzierung des Meßinstrumentes

In Abschnitt 2 haben wir Überlegungen durchgeführt, wie der Aufwand für die Evaluierung im Verhaltens-training auf ein vertretbares Maß reduziert werden kann. Wir sind zu dem Schluß gekommen, daß das Evaluierungsinstrument in den Lernprozeß selbst integriert werden muß. Um den Aufwand gering zu halten, haben wir uns weiterhin für eine ex ante/ex post-Messung des Lernerfolgs entschieden. Die Ergebnisse der Evaluierung haben jedoch Mängel aufgezeigt, die aus dieser Evaluierungsanordnung heraus resultieren.

1. Bei der Empathie im Dialog konnte erst nach Abschluß des Seminars erkannt werden, daß kein Lernerfolg eingetreten war.

2. Bei der Empathie der Wahrnehmung wurde ebenfalls erst nach Abschluß der Seminare erkannt, daß der Lernerfolg bei den einzelnen Seminargruppen unterschiedlich ausgeprägt war. Wir haben theoretisch begründet, daß eine Optimierung des Lernerfolgs zusätzliche Evaluierungsinformation bedingt.

Hierfür sehen wir zwei Ansatzmöglichkeiten:

Der erste Ansatzpunkt rekurriert auf der von der "aptitude-treatment-interaction-Forschung" (A-T-I) erhobenen Forderung, den Zusammenhang zwischen Lernerfolgserwartung und Curriculum bereits durch eine Vorselektion zu berücksichtigen. Dies setzt einen Indikator der Leistungsfähigkeit im Bereich der Empathie vor dem Seminarbeginn voraus. Wir haben verschiedene Variable kontrolliert, von denen wir aufgrund theoretischer Überlegungen annehmen konnten, daß sie in einem Zusammenhang zur Empathiefähigkeit stehen. Aufgrund der ATI-Forschung hätte sich insbesondere ein Zusammenhang zwischen den Variablen des kommunikativen Umfeldes und den

Persönlichkeitsvariablen der Teilnehmer auf der einen Seite sowie der Empathiefähigkeit auf der anderen Seite zeigen müssen. Unsere Untersuchungsergebnisse haben diese Annahme jedoch nicht bestätigen können.

Das Fehlen von Variablen für eine valide Prognose der Empathiefähigkeit steht also der Bildung leistungshomogener Gruppen entgegen. Gegen einen solchen Ansatz sprechen aber noch andere Gründe. Hätten wir tatsächlich die Möglichkeit zur Bildung solcher Gruppen, so wäre dies vor dem Hintergrund unserer lerntheoretischen Überlegungen nicht sinnvoll. Der Lernerfolg kann nur dadurch umfassend eintreten, daß der einzelne Teilnehmer mit unterschiedlichen Persönlichkeitsbildern anderer Teilnehmer konfrontiert wird und sich auf diese einstellen muß. Die Zusammensetzung der Lerngruppe schafft daher über das Interaktionsgefüge zusätzliche Lernerfahrungen. Die Persönlichkeitsvariable des Individuums kann in diesem Fall nicht mehr isoliert betrachtet werden. Vielmehr stellt die Heterogenität der Lerngruppe selbst das eigentliche Lernpotential dar. Damit erscheint eine Vorselektion zur Bildung leistungshomogener Gruppen wenig erfolgversprechend.

Ein zweiter Ansatzpunkt, der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit der Teilnehmer Rechnung zu tragen, besteht in der Einschaltung von Zwischensortierverfahren. Damit müßte es möglich sein, die Teilnehmer im Verlauf des Curriculums hinsichtlich ihres Lernerfolges zu diagnostizieren und sie adäquaten Lerngruppen zuzuordnen. Ein solches Zwischensortierverfahren muß im Zusammenhang mit alternativen Lernelementen gesehen werden. Das Problem liegt darin, daß objektive (d.h. unabhängig vom Auswertermessende Verfahren) relativ aufwendig sind (geringe Praktikabilität) und so die Integration in den

Lernprozeß stören. Allerdings müssen nicht alle Diagnoseelemente, die im Verlauf des Curriculums Anwendung finden, den gleichen Grad an Objektivität aufweisen. Es genügt unserer Meinung nach, zu Anfang und zu Ende des Seminars aufwendigere Lernerfolgskontrollen durchzuführen und im Verlauf des Seminars weniger aufwendige zu verwenden.

7 Seminare haben gezeigt, daß einige Stellen im Lernprozeß für die Mehrzahl der Teilnehmer kritisch sind: Die Phasen der Anwendung der erlernten Modelle und des Generalisierens der Modelle. Unser Meßinstrument ist bisher nur in der Lage, die Veränderung zwischen der Phase 'Problembewußtsein' und der Phase 'Generalisieren' zu messen. Es muß deshalb auf die o.g. Phase ausgedehnt werden.

Empathie der Wahrnehmung

Bei den Lernelementen, die der Steigerung der Empathie der Wahrnehmung dienen, schlagen wir in der Phase 'Auswahl des neuen Verhaltens' ein Zwischensortierverfahren vor (s. Tab. 49a).

Tab.49a:Vorschläge zur Integration von Zwischen-
sortierverfahren in den Lernprozeß

Empathie Wahrnehmung

	Lernelement	Zwischensortier- verfahren
Schaffung von Problembewußtsein	Videoszene	ex ante Messungen mit Schätzskala
Auswahl neuen Verhaltens	Trainer Instruktion	bebildeter Fragebogen - erkennen von Emotionen - Argumentations- figuren - Rollenverhalten
Erprobung neuen Verhaltens	Übung 1. Eindruck Rollenspiele	Auswertung der Beob- achtungsübungen im Vergleich aller Beobachter
Generalisieren anwenden integrieren	Rollenspiele	Trainerbeobachtung Teilnehmerbeobachtung ex post Messungen mit Schätzskala

Die erste Phase bleibt aus o.g. Gründen unverändert. Der Bereich der Decodierung verbaler Signale läßt sich mittels eines Fragebogens erfassen. Wir denken an eine Art Bilderbogen, ähnlich dem Picture-Frustration-Test (ROSENZWEIG 1957), bei dem Personen in bestimmten Situationen Äußerungen in Form von Sprechblasen beigegeben werden. Der Teilnehmer muß auf einem beigegeführten Auswertungsblatt die Aussage inhaltlich und emotional umschreiben können. Der Inhalt des Fragebogens muß die wesentlichen Teile der Instruktion umfassen:

1. Das Erkennen von spezifischen Emotionen
2. Erkennen von Argumentationsfiguren
3. Erkennen von spezifischem Rollenverhalten.

In der Phase 'Erprobung des neuen Verhaltens' sollte der Grad der Umsetzung der Modellvorstellungen in der konkreten Beobachtungssituation abgeprüft werden. Wir denken daran, die bereits im ursprünglichen Curriculum eingeplanten Beobachtungsübungen und einfachen Rollenspiele weiter auszuwerten. Der einzelne Teilnehmer kann hierzu seine Beobachtung mit der Qualität der Beobachtung und der Interpretation der anderen Teilnehmer vergleichen. Das Verhältnis der Einzelschätzungen im Vergleich zur Gesamteinschätzung liefert dem Trainer Informationen über den Grad der Kohärenz der Einschätzungen sowie über den Abstand zu den Rollenspielereinschätzungen. Diese Informationen können ggf. zur Modifikation des Curriculums führen. In der Phase 'Integration' kann beim Lernprozeß der Empathie der Wahrnehmung das von uns entwickelte Evaluierungsinstrument beibehalten werden.

Empathie im Dialog

Überlegungen zur Erweiterung des Meßinstrumentariums beim Lernelement Empathie im Dialog müssen auf den von uns im Rahmen der Curriculumsrevision vorgebrachten Überlegungen und der daraus resultierenden zusätzlichen Lernsegmente aufbauen.

In der Phase 'Schaffung von Problembewußtsein' kann eine erweiterte Skala des bereits verwendeten Bogens dem Trainer zusätzliche Informationen über den Grad der Lernfortschritte liefern (vgl. Tab. 49b).

Das Gesprächsziel liegt in der Beeinflussung des Gesprächspartners. Informationen über den Grad der erreichten Beeinflussung sind daher sowohl für den Trainer als auch für den Teilnehmer Entscheidungshilfen für die weitere Auswahl des Lernangebotes. Wir schlagen vor, den Fragebogen durch verbale Formulierungen zu erweitern, die den Grad der Akzeptanz der gesuchten Informationen, Umfang der gemeinsamen Informationen, Grad der gegenseitigen Unterstützung abprüfen.

Tab. 49b: Vorschläge zur Integration von Zwischensortierverfahren in den Lernprozeß

Lernelement Empathie im Dialog		
	Lernelemente	Neue Zwischensortier- verfahren
Schaffung von Problembewußtsein	Empathie im Dialog-Übung	erweiterte Schätzskalen Fragebogen III
Auswahl neuen Verhaltens	① Interventions- techniken o Fragetechnik o Umschreibung ② spezifische Elemente der Gesprächsphase ③ eigene invariante Wirkungselemente	Fragebogen zur Feststellung des Wissens
Erprobung neuen Verhaltens	① isoliertes Training der Techniken ② phasenweises Erproben	Beobachtung Teilnehmer (Schiedsrichter) Trainer
Generalisieren anwenden integrieren	strategisches Anwenden der Techniken unter Berücksichtigung der Situation der eigenen Person des Gesprächspartners im Rollenspiel	Beobachtung Teilnehmer Trainer erweiterte Schätzskalen Fragebogen III

Auf Grund der Informationen des erweiterten Fragebogens ist der Trainer in der Lage, dem Teilnehmer ein Lernangebot zu unterbreiten, das entweder mehr auf einer Steigerung der Gesprächslogik oder auf eine Steigerung der emotionalen Wirkung abgestellt ist.

In der Phase 'Auswahl neues Verhalten' bei der es um kognitive Inhalte geht, können die bereits vorhandenen (vgl. Abschnitt 1.44) vorstrukturierten Fragebogen verwendet werden. Die Fragen prüfen Verständnis und Wissen des Lernangebotes ab, ermöglichen eine Entscheidung, ob ein Teilnehmer den Stoff kognitiv verarbeitet hat.

In der Phase 'Erprobung des neuen Verhaltens' liefert die Prozessbeobachtung durch Trainer und Teilnehmer Hinweise zur Adaption des Lernstoffes. Auch in der nächsten Phase sollte die Beobachtung durch die Teilnehmer die primäre Entscheidungsinformation für den Trainer sein. Dies deshalb, weil die Prozessbeobachtung viel flexibler und schneller auf bestimmte Phänome gerichtet werden kann als standardisierte Evaluierungsinstrumente. Durch das System zusätzlicher Evaluierungsinstrumente wird der Trainer in die Lage versetzt, einzelne Phasen des Lernprozesses entsprechend dem erreichten Lernniveau durch alternative Lernelemente auszuweiten oder in die nächste Lernphase einzutreten.

5.24 Verwendung alternativer Lernelemente

In unserem ursprünglichen Curriculumsentwurf haben wir die Entscheidungsfreiheit des Trainers und damit die Flexibilität des Curriculums infolge der Strukturierung des Lernprozesses eingeschränkt. Wir hatten uns für diese Lösung entschieden, um

1. das Curriculum möglichst unabhängig vom Trainer zu machen,
2. den Lernstoff in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht konstant halten zu können.

Zwar hat sich gezeigt, daß bei diesem Strukturierungsgrad des Curriculums die Person des Trainers keine dominante Einflußvariable bezüglich des Lernerfolges darstellt, das Curriculum damit bis zu einem gewissen Grad fungibel wird, daß auf der anderen Seite jedoch ein individuelles Lernangebot praktisch ausgeschlossen wurde.

Es geht uns nicht darum, dem Trainer aufgrund seiner Erfahrung und Intuition völlige Freiheit in der Gestaltung des Lernprozesses zu lassen. Der Trainer sollte vielmehr im revidierten Curriculum die Informationen der Zwischensortierverfahren so auswerten, daß er dem Teilnehmer bedarfsgerechte Lernelemente zur Verfügung stellen kann. Bei diesem Auswahlprozeß bleibt in Anbetracht der Komplexität der Lernsituation immer noch ein mehr oder weniger großer Rest an improvisiertem Verhalten. Um den Teilnehmern einen individualisierten Unterricht anbieten zu können, übertragen wir die Überlegungen von CAROLL (1963) und BLOCK (1971) auf dem Gebiet des 'mastery learning' auf unser Empathietraining.

Es lassen sich prinzipiell zwei Individualisierungsstrategien unterscheiden.

1. Verschiedene Schüler erhalten je nach Kenntnislücke unterschiedliche inhaltliche Angebote.
2. Verschiedene Schüler erhalten unterschiedliche Lernzeiten zur Verfügung gestellt.

Für die Revision unseres Curriculums stehen uns beide Möglichkeiten zur Verfügung. Die einfache Ausdehnung der Lernzeit bietet sich besonders dort an, wo es um das Einüben bestimmter Verhaltensmuster geht, das Angebot unterschiedlicher Inhalte erfordert dagegen eine Umstrukturierung des Lernstoffes bzw. eine Adaption an andere Situationen.

5.241 Alternative Lernelemente beim Lernziel

Empathie der Wahrnehmung

Das Angebot an Alternativen muß dort einsetzen, wo unser erweitertes Diagnose-Instrument eine Zwischensortierung der Teilnehmer ermöglicht. Dies ist erstmals in der Phase 'neue Verhaltensweisen aneignen' der Fall (vgl. Tab. 50a).

Tab. : 50a Alternative Lernelemente

Empathie Wahrnehmung

Phase des Lernprozesses	alternative Lernelemente
Schaffung von Problem- bewußtsein	-
Auswahl neuen Verhaltens	● Durcharbeiten des Diagnose- fragebogens in Gruppenarbeit ● Variation der Situation der Videoszenen
Erprobung neuen Verhaltens	● Variation der Situation der Rollenspiele ● Akzentuierungsübung
Generalisieren anwenden integrieren	● Variation der Rollenspiele ● Variation der Aufgabenrollen (Beobachtung Rollenspieler usw.)

Als erstes alternatives Lernelement kommt das nochmalige Durcharbeiten des Diagnose-Fragebogens in Betracht. Teilnehmer mit großem Wissensdefizit können in Form einer Gruppenarbeit die Antworten erarbeiten. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Wissensumorganisation bei den Teilnehmern, indem unterschiedliche Problemsituationen zur Analyse angeboten werden. Hierfür kommen insbesondere das Mitarbeitergespräch, Kritiksituationen, Anerkennungssituationen und Problemlösungssituationen in Frage. Für den Wissenstransfer zwischen Personen mit großer und Personen mit geringer Empathie kann die Analyse der Problemsituationen in Kleingruppen durchgeführt werden, in denen jeweils 1 Person mit hoher Wahrnehmungsempathie vertreten ist. Die Lernphase 'Auswahl neuen Verhaltens' ist aufgrund von Äußerungen der Seminarteilnehmer das eigentliche kritische Element. Die Übung 'erster Eindruck' sollte aus unserer Sicht um die bei FRANKE (1976, S. 78) beschriebene Akzentuierungsübung ergänzt werden. Sinn der Akzentuierungsübung ist es, die Decodierung der empfangenen Signale in Verbindung mit der Umweltsituation zu sehen. Innerhalb der Übung können Rollenspiele, gezielte Hintergrundinformationen mitgegeben werden - z.B. in Form von unterschiedlichen Fallbeschreibungen.

Die letzte Phase des hypothetischen Lernprozesses 'generalisieren und anwenden' hat in der ursprünglichen Version verschiedene Rollenspiele zur Beobachtung durch die Teilnehmer vorgesehen. Ziel der Rollenspiele ist es, der Arbeitssituation möglichst nahe zu kommen und die Empathie der Wahrnehmung in einer realen Situation zu üben. Teilnehmer, die in den vorangegangenen Lernphasen ein Lerndefizit aufweisen, sollten in dieser Phase gezielt zur Übernahme verschiedener Funktionen vorgesehen werden, z.B. als Beobachter, der die verbale, bzw. die nonverbale Seite des Verhaltens beschreibt. Da wir nachweisen konnten, daß der Lernerfolg bei der Empathie der Wahrnehmung abhängig von der gewählten Rollenspielsituation ist, gewinnt die Variation der Rollenspiele eine bedeutende Rolle bei der Individualisierung des Unterrichtes.

5.242 Alternative Lernelemente beim Lernziel

Empathie im Dialog

Wir haben die Lernelemente zur Steigerung der Empathie im Dialog bereits in Abschnitt 5.1 um wesentliche Elemente erweitert. Im Rahmen der Curriculumsrevision geht es nun darum, die kritischen Phasen 'Anwendung des Gelernten, Erprobung des neuen Verhaltens und Generalisieren und Anwenden durch alternative Lernelemente' zu stützen.

Wie bei der Empathie der Wahrnehmung, so liegen auch hier die Variationsmöglichkeiten darin

- schriftliche Übungen zur Umstrukturierung des erlernten Wissens anzubieten,
- Situationen planmäßig zu ändern, indem die Rollenspiele hinsichtlich Problematik, Besetzung der Rollen und Hintergrundinformationen variiert werden.

Die von uns vorgeschlagenen und bereits beschriebenen alternativen Lernelemente (Abschn. 5.21) für das Lernziel Empathie im Dialog finden sich in Tab. 50b.

Tab.: 5Ob: Alternative Lernelemente bei der Empathie im Dialog (ED)

Phasen des Lernprozesses	revidierte Lerninhalte	alternative Lernelemente
Schaffung von Problembewußtsein	Dialog-Einstufungs- übung	-
Auswahl neuen Verhaltens	Fragetechniken Umschreibung	zusätzliche schriftliche Übungen
Erprobung neuen Verhaltens	• isolierte Erprobung der Fertigkeiten der Phase II • teilintegrierte Erprobung der Fertigkeiten in den Gesprächsphasen	zeitliche Dehnung der Übungen Variation der Anweisungen
Generalisieren anwenden integrieren	Rollenspiele Empathieübung im Dialog	Variation der Situation z.B. • Kritikgespräch • Anerkennungsgespräch • Problemerkennungsgespräch und Variation der Rollen Spieler/Beobachter usw.

5.243 Verwendung von Anwendungsverträgen

Wir schätzen, daß mit Maßnahmen der vorgeschlagenen Art das Curriculum um 1 - 2 Tage verlängert wird. Da ein ununterbrochenes 4-tägiges Seminar aus betriebsinternen Gründen oftmals nicht realisiert werden kann, bietet sich über ein weiteres didaktisches Element ein Ausweg an:

Das Seminar könnte in mehrere Segmente unterteilt werden, zwischen denen Transferphasen eingelagert werden. Für die Umsetzung des Gelernten in den Transferphasen haben sich als didaktisches Element "Anwendungsverträge" wie sie von KANFER (1975) empirisch überprüft wurden, gut bewährt.

Anwendungsverträge bestehen aus Vereinbarungen, in denen sich die Teilnehmer zur Ausführung bestimmter Verhaltensweisen verpflichten. Bei der Empathie im Dialog können insbesondere empathische Verhaltensweisen in einzelnen Gesprächsabschnitten Inhalt der Anwendungsverträge werden. Nach WATSON und THARP (1972) ist darauf zu achten, daß in den Anwendungsverträgen

1. das auszuführende Verhalten genau spezifiziert ist,
2. daß sie die Teilnehmer nicht überfordern; d.h. die Anforderungen sollten hinsichtlich Häufigkeit, Dauer und Qualität des Verhaltens relativ niedrig angesetzt werden.

Motivational wird bei dieser Art von Anwendungsvertrag der Angst vor einem Mißerfolg die Aussicht auf Erfolg entgegengesetzt und zwar unmittelbar durch Selbstverstärkung, mittelbar durch die soziale Anerkennung durch den Trainer bzw. (wenn der Anwendungsvertrag unter Teilnehmern geschlossen wird) durch den Teilnehmer.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt war unsere Auffassung, daß die geringe Evaluierbarkeit der Curricula im Verhaltensbereich in der Praxis nicht länger akzeptiert werden kann. Die Gefahr, daß konzeptionelle Fehlentwicklungen bei der Curriculumsentwicklung unterlaufen, ist groß und wird ohne Erfolgskontrolle nicht erkannt.

Ziel unserer Arbeit ist es, die Möglichkeit der Integration von Curriculumsentwicklungen und Evaluation im Bereich des Verhaltenstrainings exemplarisch aufzuweisen und damit Anregungen zur forcierten Anwendung bei Weiterbildungsmaßnahmen in der Industrie zu geben.

Zentrales Lernziel des exemplarisch entwickelten Curriculums ist ein Element der Kommunikation, das in neuerer Zeit zunehmend in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung rückte: der Aspekt der Gesprächsempathie. Wir verstehen darunter

1. die Fähigkeit, Information im Kommunikationsprozeß umfassend aufzunehmen und so zu decodieren, daß Verhaltensweisen und Gefühle des Partners antizipiert werden können (Wahrnehmungsempathie),
2. die Fähigkeit, durch Einsatz von Gesprächstechniken die eigene Wirkung auf den Partner abschätzen zu können (Dialogempathie).

Um die Fähigkeit der Empathie einem Lernprozeß zugänglich zu machen und den Aspekt der Evaluierung zu berücksichtigen, sind die folgenden Voraussetzungen zu schaffen:

- Operationalisierung der Lernziele,
- Zerlegung des Lernprozesses in abgrenzbare Prozeßelemente in Abhängigkeit vom unterstellten zeitlichen Verlauf des Lernfortschrittes (insbesondere der Erkenntnisse von BANDURA und MILES),
- Planung des Lernprozesses in mehreren Lernzieldimensionen.

Parallel zu den Maßnahmen beim Curriculumsentwurf entwickelten wir das Evaluierungsinstrument. Um die in der Praxis aufgetretenen Probleme zu vermeiden, basiert das Konzept der Evaluierung auf den folgenden Grundgedanken:

1. Das Meßinstrument wurde so konstruiert, daß es für den Teilnehmer in seiner Zielsetzung durchschaubar und einfach handhabbar ist.
2. Um alternative Erklärungsmöglichkeiten des Lernerfolges auszuschalten, wurde eine bewährte Versuchsanordnung gewählt, die bei hoher Aussagekraft einer 'normalen' Seminarsituation sehr nahe kommt.
3. Die Messung der Empathiefähigkeit und ihre Veränderung erfolgte aus der subjektiven Sicht der Teilnehmer heraus, da uns eine 'von außen vorgegebene, objektive' Feststellung der Empathiefähigkeit unmöglich erschien. Der Subjektivität und der Situationsbedingtheit wurde dadurch Rechnung getragen, daß der Deckungsgrad von antizipierter und tatsächlich erlebter Einschätzung eines Gespräches zwischen zwei Personen mittels Schätzskalen erfaßt und verglichen werden.

Die empirische Überprüfung erfolgte mit 5 Experimental- und 2 Kontrollgruppen. Sie bestätigte unsere Grundauffassung, daß die Maßnahmen zur Evaluierung von den Teilnehmern im Lernprozeß nicht als störend, sondern im Gegenteil als motivierend und hilfreich empfunden werden. Damit ist die Konzeption eines in den Lernprozeß integrierten Meßinstrumentes im Prinzip bestätigt.

Im einzelnen wurden die folgenden Ergebnisse ermittelt:

1. Die Verbesserung der Empathie der Wahrnehmung durch das Curriculum kann als statistisch gesichert angesehen werden. Die konzeptionelle Gestaltung des Lernprozesses hat sich für dieses Lernziel bewährt.
2. Es zeigte sich, daß der Lernerfolg im Bereich der Wahrnehmungsempathie abhängig von der geeigneten Videoszene war. Das Ergebnis stützt unsere Vermutung, daß die Empathiefähigkeit, analog zu den Erkenntnissen aus der Führungstilforschung, situationsabhängig ist. Diese Erkenntnisse zeigen, daß die Auswahl der Stimuluszene für den Lernerfolg bedeutsam ist. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Situationsbedingtheit anderer Curricula. Das Postulat der generellen Effizienz bestimmter Trainingsmaßnahmen und Prinzipien wird dadurch in Frage gestellt. Hier eröffnet sich der Curriculumforschung ein weites Feld, die Zusammenhänge zwischen Lernpotential auf der einen Seite und der Verwendung von situativen Stimuli auf der anderen Seite zu erforschen.
3. Die Strukturierung des Curriculums in 'Lernmodule' und die exakte Beschreibung der Lernelemente hat sich als vorteilhaft erwiesen. Es zeigte sich darin, daß auch bei einem Wechsel des Trainers, der in der Regel als wesentliche Variable des Lernerfolges angesehen wird, keine statistisch nachweisbare Effizienzeinbuße auftrat. Außerdem war die Lokalisierung der von den Teilnehmern als 'Schwachstellen' empfundenen Lernelemente durch die Strukturierung des Curriculums wesentlich erleichtert.

4. Ein Lernerfolg bei der Empathie im Dialog konnte nicht nachgewiesen werden. Es zeigte sich, daß für ein Lernziel dieser Komplexität Zeitdauer und Struktur des Lernprozesses nicht ausreichend waren. Offensichtlich konnten die verwendeten deskriptiven Lerntheorien der Komplexität der realen Lernsituation nur teilweise gerecht werden. Im Rahmen der Curriculumsrevision haben wir daher jüngere Erkenntnisse aus dem Bereich der psychomotorischen Lernforschung aufgegriffen und diese auf unsere Problematik übertragen. Insbesondere der 'informativische Aspekt des Feedbacks' aus den eigenen Handlungen heraus gibt Anregungen zu einer ganzheitlichen Betrachtung komplexer Lernprozesse. Im einzelnen erörterten wir dabei die Möglichkeit, komplexe Lernprozesse dadurch zu stützen, daß

- in der ersten Stufe des Lernprozesses verstärkt mentales Training durch Vermittlung konkreter Handlungsmodelle durchgeführt wird, wobei die Handlungsmodelle wiederum zusätzlich zur Handlungsstrategie auch potentielle Störgrößen umfassen, -
- entsprechend der spezifischen Probleme einzelner Gesprächsphasen der Lernprozeß segmentiert und isoliert trainiert wird,
- durch den Abschluß von Anwendungsverträgen der Übergang von einzelnen Stufen des Lernprozesses einschließlich des Transfers an den Arbeitsplatz durch die Teilnehmer selbst kontrolliert wird,
- durch die Verwendung alternativer Lernelemente der Unterricht entsprechend dem individuellen Lernprozeß gestaltet werden kann.

5. Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Empathie ist gering. Es konnten Zusammenhänge zwischen kommunikativer Erfahrung der Teilnehmer und der Wahrnehmungsempathie, sowie zwischen Persönlichkeitsfaktoren und Dialogempathie nachgewiesen werden. Der Zusammenhang reicht jedoch nicht aus, spezifische 'Lernerfolgstypen' herauszufiltern. Die Bildung leistungshomogener Empathiegruppen bereits vor Kursbeginn läßt sich aus unseren Erkenntnissen heraus nicht durchführen. Das Problem der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit einzelner Teilnehmer (oder Teilnehmergruppen) muß auf andere Weise gelöst werden. Wir schlagen
- Maßnahmen zur Feststellung des differenzierten Leistungsstandes (Zwischensortierverfahren)
 - und die Verwendung alternativer Lernelemente vor.

Durch diese beiden Maßnahmen ergibt sich eine zunehmende Individualisierung des Unterrichtes. Dies führt zu einem Koordinationsproblem der einzelnen Lernprozesse, das jedoch unseres Erachtens nach durch zeitlich fraktioniertes Training gelöst werden kann. Sie zeigen, wie notwendig es ist, die Gestaltung der Lernprozesse auf eine empirisch überprüfbare Basis zu stellen und die Effizienz eines Curriculums aus den situations- und zeitgebundenen Aspekten der Lernziele heraus zu messen. Auf diese Weise wird eine iterative Modifizierung des Curriculums möglich. Verbesserungen dieser situationsbezogenen Effizienz erscheinen für das unmittelbare Curriculumsziel aussagefähiger als die mit der Generalisierungsproblematik behafteten Resultate aus 'Laborexperimenten' der lernpsychologischen Forschung.

Literaturverzeichnis

- ANTENBRINK, Horst: Unterricht als Determinante kognitiven Lernens, Weinheim 1973.
- ANTONS, K. : Praxis der Gruppendynamik, 3. Aufl. Göttingen 1975.
- ARGYLE, M. : Soziale Interaktion. Köln 1972.
- ARNDT, H.J. und FASSBENDER, S. : Management Weiterbildung im Betrieb. Erfahrungen aus Feldstudien in Deutschland. Frankfurt 1971.
- ASTIN, A.W. : The evaluation of educational programs in: Thorndike, R.L. (ed.): Educational measurement 2nd ed., Washington 1971.
- PANOS, R.J.
- AUSTIN, J.L. : Zur Theorie der Sprachakte: "How to do things with words" Stuttgart 1972.
- BACHMAIR, G. : Unterrichtsanalyse. Weinheim 1976.
- BADURA, B. : Reden und reden lassen. Frankfurt 1975.
- BANDURA, A. : Psychological modeling Conflict theories. Chicago 1971.
- BATES, A.W. : The Administration of comprehensive schools with particular reference to the relationships between the work of teachers and the kind of comprehensive school in which they serve. London 1971.
- BENNIS, W.G. : A Note on Some Problems of Measurement and Prediction in a Training Group.
- BURKE, R. : Group Psychotherapy 10(1957), S 328-341.
- CUTTER, H.
- HARRINGTON, H.
- HOFFMANN, A.J.
- BILLEWICZ, W.Z. : The Efficiency of matched samples, in Biometrics 21 (1965), S. 623-644.
- BIRDWHISTELL, R. : Communication: a continuous multichannel Process in Beckenbach E. Hrsg: Concepts of communications New York, London 1971.
- BLAIR, J.R. : The effects of differential reinforcement on the discrimination learning of normal and low - achieving middle class boys. Child Develop. 43, S. 251 -255, 1972.
- BLAKE, R.R. : Verhaltenspsychologie im Betrieb.
- MOUTON, J.S. : Düsseldorf - Wien 1968.
- BLANKERTZ, H. : Theorien und Modelle der Didaktik. 6. Aufl., München 1972, S. 162 ff.

- BLOCK, J.H. : Mastery Learning. Theory and practice.
New York 1971.
- BLOOM, B.S. : Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich
in Krathwohl, Bloom, Masia, Ders.
Weinheim 1975.
- BOETTCHER, W. : Kritische Kommunikationsfähigkeit.
Bebenhausen 1973.
- BLUMENFELD, W.S. : Attitude change as a Criterion in training.
The adequacy of experimental design in evaluating
attitude change.
Training and development Journal 1966 (S. 26-32).
- BLUMENTHAL, A. : Unterricht Analyse und Planung
OSTERMANN, W. : Hannover 1976
- BORG, W.R. : Educational research - an introduction.
London 1965.
- BRACHT, H.G. : The external validity of experiments.
GLASS, G.V. : Educational Research Journal, 5 (1968)
- BREDENKAMP, J. : Der Signifikanztest in der psychologischen For-
schung, Frankfurt 1969.
- BROCHER, T. : Gruppendynamik und Erwachsenenbildung.
Braunschweig 1969.
- BULLMER, K. : Empathie.
Basel 1978.
- BUNDESINSTITUT : Qualifizierung von Lehrkräften in der Erwachsenen-
FÜR BERUFSBIL- bildung, Manuskript 1977.
dungsforschung
- BUNKER, K.A. : The Rigors of Training Evaluation
COHEN, S.L. : in Personal Psychology 1977 (30), S. 525-541.
- BURNASKA, R.F. : The effects of behavioral modeling training upon
manager's behaviors and employee's perceptions
Symposium presentation
Meeting of the American Psychology Association
Chicago, August 1975.
- CAMPBELL, J.P. : Managerial Behavior, Performance and Effectivness.
DUNNETTE, M.D. : New York 1975.
LAWLER, E.E.
WEICK, K.E.
- CAMPBELL, D.T. : Gesamtausgabe Handbuch der Unterrichtsforschung
STANLEY, J.C. : Teil I. Weinheim 1970, S. 445-632.
- CAMPBELL, D.T. : Experimentelle und quasi-experimentelle Anord-
STANLEY, J.C. : in der Unterrichtsforschung
in INGENKAMP, K. Teilausgabe des Handbuches der
Unterrichtsforschung.
Weinheim und Basel 1973, S. 101-187.
- CHAPIN, S.F. : Experimental designs in sociological research.
New York - London 1947.

- CAROLL, J.B. : A Model of school learning, in: Teachers college. record 64 (1963), S. 723-733.
- CHIOU, H. : Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt 1958.
- CHOPPIN, B.H. : Problems of measuring gain and change, in INGENKAMP, K. (Hrsg). Methods for the evaluation of comprehensive schools. Weinheim/Basel 1969, S. 137-146.
- CLAUSS, G. : Grundlagen der Statistik. Zürich 1973.
- COMPUTER GESELLSCHAFT KONSTANZ mbH : FORTRAN-Statistik Programmbibliotheken. Konstanz 1975.
- CONDON, W.S. : Sound Film Analysis of Normal and Pathological Behavior Patterns. J.Nerv. Ment. Dis. 143, S. 338-347, 1966.
- COX, D.R. : Designs of experiments: the control of error: in Journal of the Royal Statistical Society, Series A 124 (1961), S. 44-48.
- CRONBACH-FURBY, L.J. : How we should measure "Change" - or should we Psychological Bulletin 1970 Vol. 74(68-80).
- DAHRENDORF, R. : Homo sociologians: Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rollen. 10. Aufl., Opladen 1971.
- DALLMANN, G. : Erforschung von Unterrichtsmedien. Basel 1974. (dt. Übers. des Kap. 12 Handbuch der Unterrichtsforschung hrsg. v. Gage 1965).
- DÄUMLING, A.M. : Angewandte Gruppendynamik. Stuttgart 1974.
- FENGLER, J.
- NELLESSEN, L.
- SVENSSON, A.
- DÖRING, P.A. : Erfolgskontrolle betrieblicher Bildungsarbeit Schriftenreihe Lernen und Leistung. Hrsg. RKW, Frankfurt 1973.
- DOERRY, G. : Gruppendynamische Prozeßanalyse in Seminaren. In VOPEL, K. (Hrsg.) Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 24, Hamburg 1972.
- DORSCH, F. : Psychologisches Wörterbuch. Hamburg 1970.

- DYMOND, R.T. : A Scale for the measurement of empathic ability.
J. consult Psychol. 13/1949.
- ECO, U. : Die perzuasive Botschaft: die Rhetorik
in ders.: Einführung in die Semiotik, S.179-194
München 1972.
- EDWARDS, A. : Versuchsplanung in der psychologischen Forschung.
Weinheim 1971.
- EKMAN, P. : Ein Lächeln ist ein Lächeln.
Psychologie Heute 1976, S. 31-35.
- FAHRENBURG, J. : Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI.
Göttingen 1973.
- SELG, H.
HAMPEL, R.
- FEGE, H. : Strategien der Unterrichtsforschung.
Teilausgabe der Kapitel 3, 4, 5.
Handbuch der Unterrichtsforschung.
Hrsg. INGENKAMP: K.A.
Weinheim 1970.
- FELDT, L.S. : A Comparison of the precision of the three
experimental designs employing a concomitant
variable in:
Psychometrika, 23 (1958), S. 335-353.
- FITTKAU, B. : Kommunikations- und Verhaltenstraining
MÜLLER-WOLF, H.M. für Erziehung, Unterricht und Ausbildung.
SCHULZ V. THUN, F. München 1974.
- FITTKAU, B. : Notwendigkeit und Möglichkeiten von Kommuni-
kations- und Verhaltenstraining für Lehrer und
Erzieher, S. 15-56 in Kommunikations- und Ver-
haltenstraining, Hrsg. ders.
Stuttgart 1974.
- FLAMHOLTZ, E. : Human Resource Accounting.
Californien, New York 1974.
- FLAVELL, J.H. : Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern.
Weinheim 1975.
- FRANK-BÖHRINGER, B. : Rhetorische Kommunikation.
Hamburg 1963
- FRANKE, J. : Psychologie als Hilfsmittel einer personen-
orientierten Unternehmensführung.
Berlin 1976.
- FRANKE, J. : Die Mitarbeiterbeurteilung.
FRECH, H. : Wiesbaden 1968
2. Aufl. im Druck.
- FRANZEN, U. : Untersuchungen zum Problemlösungsverhalten bei
Anwendung des active listening.
unveröffentl. Dissertation.
Universität Marburg 1976.
- GAGE, N.L. : Social Perception and Effectiveness in Discussion
EXLEINE, R.V. Groups.
Human Relations 6, 381-396, 1953.

- GAGNÉ, R. : Die Bedingungen des menschlichen Lernens.
4. Aufl. 1975, Hannover.
- MC. GHEE, W.
THAYER, P.W. : Training in business and industry.
New York 1961.
- GLIDEWELL, J.C. : Changes in Approaches to Work Problem Analysis
During Management Training (unveröffentl.
Manuskript).
Washington 1956.
- GOFFMANN, E. : Wir alle spielen Theater.
Frankfurt 1969.
- GOFFMANN, E. : Interaktionsrituale.
München 1973.
- GOLDBERG, : Student personality characteristics and
optimal college learning conditions.
Inst. Sci 1 : 153-210, 1972.
- GOOD, C.V.
SCATES, D.E. : Methods of Research.
New York 1954.
- GRAUMANN, C. : Interaktion und Kommunikation
in: Handbuch der Psychologie Bd. 7, 2. Aufl.,
Hrsg. S. 1109-1262.
Göttingen 1972.
- GREIF, S. a) : Direktives Verhaltenstraining
in: Gruppendynamik, 1. Febr. 1976.
- GREIF, S. b) : Redebeteiligung in Lehrveranstaltungen
in: Psychologie in Erziehung und Unterricht,
S. 11-20, 23. Jg. 1976, München-Basel.
- GSCHWANDTNER, H. : Beurteilung von Bildungsveranstaltungen in
Pädagogik und Unterrichtstechnik.
München 1977.
- GUILFORD, J.P. : Fundamental Statistics in Psychology and
Education (International Student Edition).
New York 1965.
- HACKER, W. : Allgemeine Arbeits- u. Ingenieurpsychologie
Berlin 1973.
- HACKER, W. : Psychische Regulation von Arbeitstätigkeit.
Berlin 1976.
- HAVELOCK, R.G.
HAVELOCK, M.C. : Training for change agents.
A guide to the design of training programmes in
education and other fields.
University of Michigan 1973.
- HARTIG, M. : Probleme und Methoden der Psychotherapie-
forschung.
München 1975.
- HARRISON, R. : Forschung über Trainingslaboratorien
in Gruppendynamik III, 1, 1972, S. 80-91.

- HARTLEY, E.L. : Grundlagen der Sozialpsychologie.
HARTLEY, R. Berlin 1955.
- HAYS, W.L. : Statistics.
New York 1970
- HEINTEL, P. : Das ist Gruppendynamik.
München 1974.
- HELMREICH, R. : Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten.
Stuttgart 1977.
- HERBIG, M. : Tabellen zur Anwendung des binominalen Test-
modells im lernzielorientierten Unterricht.
ZeF 8 (74).
- HERBIG, M. : Zur Vortest-Nachtest-Validierung lernziel-
orientierter Tests.
ZeF 9 (75).
- HILLEBRANDT, F. : Elementare Statistik.
München 1965.
- HOFSTÄTTER, P.R. : Über Ähnlichkeit.
Psych 9, 1955, S. 54-80.
- HOFSTÄTTER, P.R. : Gruppendynamik.
Hamburg 1971.
- HOFSTÄTTER, P.R. : Quantitative Methoden der Psychologie.
WENDT, R. München 1966.
- HOLDER, J. : Kommunikation.
Wiesbaden 1975.
- HÜLSMANN, H. : Argumentation - Faktoren der Denksozialität.
Düsseldorf 1971.
- INGENKAMP, K. : Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.
Weinheim 1971.
- INGENKAMP, K. : Schätzen und Messen in der Unterrichtsforschung.
PAREY, E. Basel 1973.
- TENT, L.
- KELLEY, J. : Critique of the design of process and outcome
STANLEY, J.S. research in: Journal of Counseling Psychology
RICHARD, L. 17, 1970, S. 337-341.
- ROY, R.
- Kendon, A. : Some Observations of an International Synchrony.
Cornell University 1968.
- KENNY, D. : Quasi-experimental approach to assessing treatment
effects in the nonequivalent Control group,
in: psychological Bulletin 1975, Vol. 82,
S. 345-362
- KERLINGER, F.N. : Foundations of behavioral research.
London, New York 1969.
- KIRCHNER, B. : Dialektische Rhetorik,
München 1974.

- KÖNIG, R. : Das Interview.
4. Aufl., Köln - Berlin 1965.
- KRAMER, R. : Information und Kommunikation.
Berlin 1965.
- KRAMES, L. : Nonverbal Communication.
PLINER, P. New York - London 1973.
ALLOWAY, Th.
- KRUMM, V. : Leistung.
Schulleistung - Leistungsmessung,
S. 382 ff in WULF: Wörterbuch der Erziehung.
München 1974.
- KRATHWOHL, D.R. : Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich.
BLOOM, B.S. Weinheim 1975.
MASIA, B.B.
- KRECH, D. : Individual in Society.
CRUTCHFIELD, R.S. New York 1962.
BALLACHEY, E.L.
- KUGEMANN, W.F. : Lerntechniken für Erwachsene.
Stuttgart 1972.
- LAMBERT, F. : Interaction between authoritorrian a non
authoritorrian principles and teachers
in: Genet, Psychol. Monographs 1958, 58, S. 19-
525.
- LANG, H. : Betriebliches Bildungswesen auf reine Effizienz
hin durchleuchtet - Erfolgskontrolle
in: Handelsblatt 2.8.77, S: 14 ff.
- LANGE, W.H. : Entwicklung und Evaluationsversuch eines
Trainings für studentische Tutoren.
unveröffentl. Dipl.-Arbeit am Psychol. Institut
d. Universität Hamburg 1974.
- LEE, I.J. : Handling Barriers in Communication.
LEE, L. New York 1968.
- LENZEN, D. : Didaktik und Kommunikation.
Frankfurt 1973.
- LEWIN, K. : Science, Power and education
in: Studies in Topological and Vector
Psychology III.
LEWIN G.W. 1944.
- LEWIS, D.G. : The role of the pre-test in experimental design
in: Research in Education 2 (1969), S. 121-147.
- LEWIS, D.G. : Experimental design in education.
London 1968.
- LIENERT, G. : Testaufbau und Testanalyse.
Weinheim 1961.
- LOHMANN, K. : Some perceptual Changes during Sensitivity
Zenger, J.H. Training
WELSCHLER, I.R. J. Educ. Rs. 1953, 28-31.

- LUFT, J. : Einführung in die Gruppendynamik.
Stuttgart 1973.
- LUFT, J. : The Johari window, a graphic model for inter-
INGHAM, H. personal relations.
Western Training Laboratory in: Group Develop-
ment.
University of California.
Extension office, 1955.
- MAGER, R.F. : Lernziele und Unterricht.
Weinheim und Basel 1965.
- MAGER, R.F. : Verhalten, Lernen, Umwelt.
PIPE, P. Weinheim und Basel.
2. Aufl. 1973.
- MAMBERT, W.A. : Die Kunst des Überzeugens in Wort und Schrift.
Deutsch Reineke 1975.
- MATHIS, A.G. : Development and Validation of Trainability Index
for Laboratory Training Groups.
Doctor Diss., University of Chicago 1955.
- MC GHEE, W. : Training in business and industry.
THAYER, P. W. New York 1961.
- MESSICK, S.J. : Metric properties of the semantic differential
in: SNIDER, J.G., OSGOOD, Ch.E. Semantic
differential technique.
Chicago 1969.
- METZING, D.W. : Formen kommunikationswissenschaftlicher Argu-
mentationsanalyse.
Hamburg 1975.
- MEYER, P. : Erfolgskontrolle betrieblicher Ausbildungs-
investition.
Schellenberg Winterthur 1974.
- MILES, M.B. : Learning to Work in Group.
Teachers college Press
Columbia University, 4. ed. 1967.
- MILES, M.B. : Research Notes from Here and There Human Rela-
tions Training: Process and outcomes.
J. Counsel. Psychol. 7
301-306, 1960.
- MILLER, G.A. : Plans and the structure of Behavior.
GALANTER, E. New York 1960.
PRIBRAM, K.H. Deutsche Übers. Stuttgart 1973.
- MILLS, Th. : Experimental social psychology.
London 1969.
- MINTZBERG, : The manager's job folklore and fact.
Harvard Business Review 1975.
Deutsch im Manager Magazin 7/76, S. 53-62.

- MITTENECKER, E. : Planung und statistische Auswertung von Experimenten.
8. Aufl., Wien 1971.
- MOSES, J.L. : Supervisory relationships Training: A behavioral
RITCHIE, R.J. Evaluation of behavior modeling program.
Personnel psychology 1976, 29, S. 337-343.
- MUCCHIELLI, R. : Das nicht-direktive Beratungsgespräch.
Salzburg 1972.
- MÜLLER-WOLF, H. : Lehrertraining in sozialem und affektiven Verhalten, in: Kommunikation- und Verhaltenstraining
Hrsg. FITTKAU, B.
Stuttgart 1974, S. 77-107.
- NEUBERGER, O. : Das Mitarbeitergespräch.
München 1973.
- NESEKER, H. : Erfolgskontrolle in der Erwachsenenbildung.
Vortragsmanuskript
Frankfurt 1978.
- ODIORNE, G.S. : The need for an economic approach to training,
in: Journal of the American Society for Training
Directors, Calif. 3/1964.
- OSGOOD, Ch.E. : A Measure of Relation Determined by Both Mean
SUCI, G.J. Differences and Profile Information.
Psychol. Bulletin 49, 251, 1952.
- PAPALOIZOS, A. : The Effectivness of Management teaching Methods
STIEFEL, R. in Management Decision.
Vol. 9, Summer 1971, S.111 ff.
- PROCTOR, J.H. : Training: A Handbook for Line Managers.
THORNTON, W.M. New York 1961.
- QUISKE, F.H. : Denklabor Team.
SKIRL, S.J. Stuttgart 1973.
SPIESS, G.
- RAATZ, U. : Der Einsatz von Tests zur Kontrolle von
Schulversuchen,
in: INGENKAMP, K. (Hrsg.).
Test in der Schulpraxis.
Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 172-182.
- RAPAPORT, A. : Bedeutunglehre - eine semantische Kritik.
Darmstadt 1972.
- REIMANN, H. : Kommunikationssystem.
Tübingen 1968.
- RICHARDS, M. : Management Decision Making.
GREENLAW, P. Homewood 1966.
- RIZZO, J.R. : The Evaluation of Management Development,
in: HOUSE, R.J.: Management Development.
Michigan 1967.

- ROTH, K. : Informationsbeschaffung von Organisationen.
Diss. Mannheim 1976.
- ROSE, A.M. : Systematische Zusammenfassung der symbolischen
Interaktion,
in: HARTMANN, H.: Moderne Amerikanische
Soziologie.
Stuttgart 1976, S. 219-231.
- ROSENTHAL, R. : Körpersprache,
ARCHER, D. in: Psychologie Heute 9/1975,
ROBBIN, M. S. 34-39.
- RUDDIES, G.H. : Psycho-Training.
Frankfurt 1973.
- RYANS, D.G. : Characteristics of Teachers.
Washington D.C.
American Council of Education 1960.
- SADER, M. : Kleine Fibel zum Hochschul-Unterricht.
CLEMENS-LODDE, B. München 1970.
KEIL-SPECHT, H.
WEINGARTEN, A.
- SCHEFLEN, A.E. : Stream and structure of communicational behavior,
Bloomington 1969.
- SCHERER, K.R. a) : Non-verbale Kommunikation.
Hamburg 1973,
3. Aufl.
- SCHERER, K. b) : in: Handbuch psychologischer Grundbegriffe
der Psychologie S. 228-239.
Hrsg. v. HERRMANN u.a.
München 1977.
- SCHLAFFKE, W. : Weiterbildung in Zahlen,
in: Die Zeit 46, , 11.76.
- SCHÖNPFLUG, W. : Zeitschrift für experimentelle und angewandte
Psychologie 1972/S. 141-171.
Ein Problem bei der Arbeit mit Kategorienskalen.
Welchen Einfluß hat die Zahl der Skalenkategorien?
- SCHWÄBISCH, L. : Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen
SIEMS, M. und Erzieher.
Kommunikations- und Verhaltenstraining.
Hamburg 1974.
- SECORD, P.F. : Social Psychology.
BACKMAN, C.W. New York 1964.
- SEELIG, G.F. : Praxis empirischer Untersuchungen.
- SEMMER, N. : Interaktionstraining.
PFÄFFLIN, M. Weinheim und Basel 1978.
- SHAFTEL, F.R. : Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining.
SHAFTEL, G. München/Basel 2. Aufl. 1974.

- SIEGEL, S. : Nonparametric Statistics.
New York 1956.
- SIMON, H.A. : Administrative Behavior.
New York 1960.
- SPRUNG, L. : Die Planung empirischer und experimenteller
Untersuchungen - Prinzipien und Techniken
einiger uni- und multivariater Versuchs-
pläne, in: Probleme und Ergebnisse der
Psychologie, Heft 23, 1969, S. 5-23.
- STANDARD ELEKTRIK : Effizienz der Mitarbeitergespräche,
LORENZ AG unveröffentl. Untersuchung,
Stuttgart 1975.
- STIEFEL, R.Th. : Grundbegriffe der Evaluierung in der
Bildungsarbeit. Zeitschrift für Arbeits-
wissenschaft 2/76, S. 106-109.
- STIEFEL, R.Th. : Lerntransfer in der Managementschulung.
Frankfurt 1973.
RKW-Schriftenreihe "Lernen und Leistung".
- STRAKA, G.A. : Forschungsstrategien zur Evaluation
von Schulversuchen.
Weinheim und Basel 1974.
- STRASSER, W. : Manuskript zum Verkaufstraining.
München 1975.
- SVENSSON, S. : Unveröffentl. Untersuchung über
PETTERSSON, J. Verhaltenstraining bei Firmen mit mehr
als 1000 Mitarbeitern in Deutschland 7/78.
- TAUSCH u. TAUSCH : Erziehungspsychologie.
1971, 6. Aufl. Göttingen.
- TOMPKINS, C. : Probabilistic Models of Communication,
in: BECKENBACH, E., EDWIN, F.,
TOMPKINS, C.: Concepts of Communication.
New York 1971.
- TIEDTKE, J. : Darstellung der Resultate zum Empathie-
Test-Seminar zur Gesprächs- und Interview-
technik, unveröffentl. Manuskript 1976,
S. 8 ff.
- VESTER, F. : Denken, Lernen, Vergessen.
Stuttgart 1975.
- VOLPERT, W. : Handlungsstrukturanalyse.
Köln 1974.
- VOPEL, K.W. : Kommunikation und Kooperation.
München 1974.

- VUKOVICH, A. : Redefiguren,
in: Psychologie Heute 10/11, S. 50-54,
1975, S. 51-54.
- WALDBERG, H.J. : Pretest and Sensitization effects in
WELCH, W.W. curriculum evaluation
in: American Educational Research
Journal, 7. 1970.
- WATSON, D. : Self-Directed Behavior: Self-Modifikation
for Personal Adjustment.
Belmont Cal. 1972.
- WATZLAWICK, P. : Menschliche Kommunikation.
BEAVIN, J.H. 4. Aufl. 1974, Bern.
JACKSON, D.P.
- WEIDMANN, B. : Diskussionstraining.
Stuttgart 1973.
- WEINERT, F.E. : Stichwort Pädagogische Psychologie,
in: Wörterbuch der Erziehung.
Hrsg. WULF, Ch.
München 1974.
- WEISS, C.H. : Evaluierungsforschung.
Opladen 1974.
- WILEY, D.E. : Design and analysis of evaluation studies,
in: WITTROCK, M.C., DAVIDE.
Hrsg.: The evaluation of instructions,
New York 1970.
- WILSON, W. : Communications Style Technology,
in: Training HRD 8/1976, S. 14-16,
Minneapolis.
- WINDLE, C. : Test-retest effect on personality
questionnaires, in: Educ. psychol.
Measurement 14, S. 617-633, 1954.
- WOLFF, E. : Lernmotivation als Bedingung für den
Lernprozeß. Berlin 1977
- WULF, Ch. : Wörterbuch der Erziehung.
München 1974.
- WULF, Ch. : Evaluation.
München 1972.

Rollenbeschreibung Sekretärin

Informationen für die Sekretärin

Sie sind unverheiratet und 24 Jahre alt. Sie arbeiten schon einige Zeit unter Ihrem jetzigen Vorgesetzten und wissen, daß er Sie für recht tüchtig hält. Sie wissen auch, daß er einige Ihrer Äußerungen kennt, die Sie in letzter Zeit getan haben, wie z.B. "Normalerweise muß man nach zwei Jahren die Stelle wechseln, sonst wächst man an". Andere Abteilungen haben es leichter; da klatschen die Damen oft stundenlang und tun nichts; außerdem gehen sie schon 10 vor 5 statt um 5". Immer wieder habe ich Ärger mit meiner Schreibmaschine, ich möchte wissen, wann ich endlich eine neue bekomme" und "Eine Gehaltserhöhung kriegt man nur, wenn man die Stelle wechselt".

Sie haben das Gefühl, daß Sie in letzter Zeit fast nur noch mit Schreibarbeiten beschäftigt sind und daß Sie manche Sachen zwei-, dreimal schreiben müssen, weil Ihr Chef immer neue Einfälle hat. Sie wollen sich aber nicht zur bloßen Schreibkraft degradieren lassen. Sie sind eingestellt worden als die Sekretärin eines Abteilungsleiters und wollen - zumindest ab und zu - auch interessantere Aufgaben. Manchmal haben Sie das Gefühl, daß Ihr Chef Sie immer beschäftigt sehen möchte. Er sagt zwar nie etwas, wenn er Sie beim Nichtstun sieht, aber er schaut Sie dann - wie Sie meinen - vorwurfsvoll an.

Sie haben den Vormittag über Korrespondenz erledigt und sind jetzt gerade zum Chef gerufen worden. Sie sind gespannt, was jetzt wieder kommt.

Anhang 2

Rollenbeschreibung Vorgesetzter

Information für den Vorgesetzten

Sie haben eine tüchtige Sekretärin (unverh., 24J.). In jüngster Zeit läßt sie Äußerungen fallen wie: "Normalerweise muß man nach zwei Jahren die Stelle wechseln, um nicht anzuwachsen". "Andere Abteilungen haben es leichter. Da klatschen die Damen oft stundenlang, ohne etwas zu tun, und gehen schon 10 vor 5 heim statt um 5". "Immer wieder habe ich Ärger mit meiner Schreibmaschine, ich möchte wissen, wann ich endlich einmal eine neue bekomme" und "Eine Gehaltserhöhung kriegt man nur, wenn man die Stelle wechselt!"

Heute morgen haben Sie nun von der Zentrale eine dringende Anfrage nach bestimmten Planungsunterlagen bekommen. Morgen um 15.00 Uhr soll eine wichtige Sitzung stattfinden, bei der es um den Raum- und Ausstattungsbedarf für den Neubau geht, in den auch Sie mit Ihrer Abteilung ziehen sollen. Sie haben zwar schon zwei solcher Vorschläge geschrieben, aber Ihr Chef hat Ihnen heute morgen gesagt, daß der Vorstand vermutlich großzügig sein wird und daß Sie mit Ihren Wünschen sicherheitshalber ein bißchen heraufgehen sollten. Aber natürlich müssen Sie alles belegen können.

Sie haben sich sofort an die Arbeit gemacht und die Unterlagen zusammengestellt. Es sind ungefähr 20 Seiten mit Tabellen und Zahlen sowie erklärendem Text.

Es ist jetzt 14.00 Uhr, und Sie wollen Frl. Bucher bitten, die Sache noch heute zu schreiben, damit Sie die Ausarbeitung morgen früh selbst beim Chef vorbeibringen können, wenn Sie zur Arbeit fahren. Dabei können Sie noch einige vielleicht nützliche mündliche Erklärungen geben.

Sie rufen nun Frl. Bucher zu sich und erklären ihr Ihr Anliegen.

Anhang 3

Rollenvorgabe Mitarbeiter

DIE PLANUNG UND DAS NEUE VERFAHREN

Rollenvorgabe: Mitarbeiter

Sie sind Ingenieur und seit einem Jahr Betriebsleiter einer neuen Fertigungsstätte. An der Planung dieses Betriebes hatten Sie als Projektingenieur mitgearbeitet. Ihre Leistungen waren hervorragend und gaben den Ausschlag dafür, daß Sie die Position des Betriebsleiters erhielten.

Ihr Vorgesetzter ist der "Bereichsleiter Fertigung". Aufgrund seiner Initiative wurde ein neues Herstellungsverfahren gewählt. Beim Anlauf der Produktion zeigte sich jedoch, daß die ursprünglichen Ansätze zu optimistisch waren, denn das Verfahren hatte noch einige Schwachpunkte, deren Beseitigung immer wieder Verzögerungen verursachten. Ihrem Arbeitsstil gemäß haben Sie nicht versucht, immer wieder zu improvisieren, sondern Sie sind den Dingen immer nachgegangen. Auf diese Art und Weise ist es Ihnen bisher gelungen, die Ursachen der jeweiligen Probleme zu finden. Entsprechende Abhilfemaßnahmen wurden dann entwickelt. Durch dieses systematische Vorgehen ist der augenblickliche Produktionsausfall relativ groß. Die Termine können kaum gehalten werden. Ihr Vorgesetzter hatte Sie bereits vor etwa drei Monaten darauf angesprochen und die Ansicht geäußert: "man müsse eben auch mal improvisieren; man könne nicht immer vorher eine Zeichnung anfertigen, bevor man etwas anfasse und letztlich zähle das, was herauskomme".

Da Sie aber inzwischen detailliertere Informationen über dieses neue Verfahren besaßen, war es Ihnen möglich gewesen, Ihrem Vorgesetzten Ihr angeblich etwas umständliches, aber systematisches und längerfristig richtiges Vorgehen zu begründen. Überzeugen konnten Sie Ihren Vorgesetzten hiervon jedoch nicht.

Jetzt ist Ihnen trotz aller Systematik ein "Fehler" unterlaufen. Sie haben den Termin für die Abgabe der Planungszahlen weit überschritten. Sie waren gerade der Lösung eines Produktionsproblems sehr nahe gekommen und hatten abgewogen, was wichtiger sei: Alles zu versuchen, die augenblicklichen Produktionsziele zu erreichen oder die Berechnung von Planungszahlen, die ja später doch wieder überarbeitet werden müssen. Sie entschieden sich zugunsten der Produktionsprobleme. Leider ist die Lösung dann doch nicht gelungen, und über das Erarbeiten von Alternativen hatten Sie die Planungszahlen völlig vergessen.

Inzwischen haben Sie diese Arbeit aber nachgeholt. Sie mußten hierfür viel Freizeit opfern, denn die verlangten Angaben waren sehr detailliert.

Gestern konnten Sie schließlich Ihre Planung weiterreichen. Nun können Sie sich wieder völlig Ihren Produktionsproblemen zuwenden. Doch zunächst müssen Sie sich auf ein Gespräch mit Ihrem Vorgesetzten vorbereiten. Thema des Gesprächs: Arbeitsziele und Ergebnisse.

Da Sie sich keinerlei Schuld bewußt sind, haben Sie beschlossen in der Besprechung kein Wort zuviel zu sagen.

Als Termin gab Ihnen die Sekretärin 14.30 Uhr.

Rollenvorgabe Vorgesetzter

DIE PLANUNG UND DAS NEUE VERFAHREN

Rollenvorgabe: Vorgesetzter

Sie sind Bereichsleiter der Fertigung. Angefangen haben Sie vor ca. 20 Jahren als Schlosserlehrling. Aufgrund Ihrer Leistung und Ihrer Entschlußfreudigkeit ist Ihnen dieser Aufstieg gelungen. Noch heute juckt es in Ihren Händen, zuzupacken, wenn Sie durch die Fertigung gehen.

Vor etwa drei Jahren konnten Sie die Werksleitung davon überzeugen, für einen geplanten Betriebsneubau ein völlig neu entwickeltes Verfahren einzusetzen. Man hatte zunächst große Bedenken. Doch schließlich vertraute man Ihrer Sachkenntnis, und Sie erhielten die Genehmigung. Vor etwa einem Jahr waren die Produktionseinrichtungen betriebsfertig.

Bei der Auswahl eines geeigneten Betriebsleiters legten Sie darauf Wert, daß er eine Ingenieurausbildung besitze, daß er Kenntnisse über das neue Verfahren habe und daß er seine Leistungsfähigkeit an anderer Stelle bereits bewiesen habe.

Die Wahl fiel auf einen Projekt-Ingenieur, der sich durch eine exakte Planungs- und Bauüberwachungsarbeit im Projekt-Team dieses neuen Betriebes ausgezeichnet hatte. Er bot offensichtlich gute Voraussetzungen, da er bereits sehr intensiv mit der Materie vertraut war und auch die übrigen Anforderungen erfüllen konnte.

Aufgrund dieser Ausgangssituation nahmen Sie an, daß man die erstrebten Produktionsziele schnell erreichen könnte. Zu Ihrer Überraschung gab es jedoch immer wieder Verzögerungen. Die geforderte Produktionsmenge ist noch nicht erreicht; die Termine können nicht gehalten werden.

Vor ca. drei Monaten diskutierten Sie hierüber mit Ihrem Mitarbeiter, dem Betriebsleiter. Er erklärte Ihnen, daß man jedem Problem systematisch und gründlich nachgehen müsse, und das beanspruche eben Zeit. Sie waren von seinen Argumenten wenig überzeugt, denn Sie haben den Eindruck, daß er keine Prioritäten setzen kann. Eine Andeutung in dieser Richtung hat Ihr Mitarbeiter entrüstet zurückgewiesen.

Nun glauben Sie, eine Bestätigung für Ihre damalige Annahme zu haben. Für die Geschäftsführung waren Planunghzahlen für das kommende Jahr zu erarbeiten. Obwohl Ihr Betriebsleiter wissen mußte, wie wichtig die termingemäße Fertigstellung ist, hatte er den Termin weit überschritten. Vor einigen Tagen wurden Sie bei einer Bereichsleiterbesprechung vom Werkleiter ziemlich stark gerügt. Man sagte Ihnen, daß es kein Wunder sei, wenn aus dem neuen Betrieb "nichts herauskäme", da man von dort offensichtlich noch nicht einmal ein paar Zahlen termingerecht erhalten könne. Diese Kritik hat Sie hart getroffen. Sie haben sich deshalb vorgenommen, ein ernstes Wort mit Ihrem Betriebsleiter zu sprechen. Sie haben ihn heute morgen gebeten, um 14.30 Uhr zu Ihnen zu kommen zwecks Aussprache über Arbeitsziele und Ergebnisse.

Rollenanweisung Vorgesetzter

MITARBEITERGESPRÄCH

Rolle A

Sie sind Helmut Stalla, seit Juni 1971 Fertigungsleiter in einem der Werke eines bekannten Unternehmens der Elektro-Industrie.

Ihr Vorgänger ist aus Altersgründen ausgeschieden, nachdem er diese Position viele Jahre bekleidet hat. Trotz Ihrer erst 30 Jahre hat man Ihnen diese verantwortungsvolle Stelle als erste Führungsaufgabe anvertraut.

Mit viel Energie haben Sie sich in das neue Fachgebiet eingearbeitet und können von sich behaupten, daß Sie einen guten Überblick gewonnen haben. Sie sind bisher noch nicht in der Lage gewesen, sich mit allen Einzelheiten vertraut zu machen, insbesondere in näheren Kontakt zu Ihren Mitarbeitern zu treten. Dies wollen Sie jedoch in Zukunft nachholen.

In Ihrem Bereich sind 400 gewerbliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die von 6 Meistern geführt werden. Jedem dieser Meister ist eine Kostenstelle zugeordnet, für deren Arbeitsergebnisse er verantwortlich ist. Dies sind die Kostenstellen: Kabellegerei, Schienenfertigung, Gestellmontage, Relaismontage, Flachrelaisjustage und Leiterplattenfertigung.

Die Meister sind alle langjährige Betriebsangehörige und haben sich durch Fleiß und Fachkönnen zu Ihren jetzigen Positionen emporgearbeitet. Ihr Vorgänger hat Ihnen erzählt, daß in der Fertigung alles von alleine läuft, wenn man den Meistern nur nicht auf den Schlipps tritt.

Als Vorgesetzter der 6 Meister hatten Sie jetzt, zu Ende des Jahres, die Aufgabe, jeweils eine Leistungsbeurteilung durchzuführen. Da Sie dies noch nie getan haben, hielten Sie sich an die Weisungen und Durchführungsbestimmungen der Personalleitung des Werkes. Sie beurteilten nach den Merkmalen Qualität, Quantität, Termingenaugigkeit und Kosten-/Ertragsverhältnis.

Die Leistungsbeurteilung des Jahres 1970 zeigt folgende Leistungskennzahlen:

Meister	Kabellegerei	5
Meister	Schienenfertigung	6
Meister	Gestellmontage	5
Meister	Relaismontage	6
Meister	Flachrelaisjustage	6
Meister	Leiterplattenfertigung	6

Im Jahre 1969 zeigte sich dieselbe Verteilung. Nur im Jahre 1968 gab es eine 7 als Leistungskennzahl. Der Meister, der diese hervorragende Leistung erbrachte, verließ jedoch das Unternehmen.

Ihre diesjährige Leistungsbeurteilung, die Sie streng nach objektiven, vorgegebenen Merkmalen erstellen, brachte dieselben Ergebnisse wie 1970 bis auf eine Ausnahme: Herrn Richter, den Meister der Flachrelaisjustage mußten Sie von der Leistungskennzahl 6 auf die Leistungskennzahl 5 zurückstufen.

Ihre Beurteilung stützt sich auf zwei Berichte der Qualitätskontrolle vom 15. September und 30. Oktober, in denen über die erheblich gestiegenen Ausschußzahlen in der Flaschrelaisjustage Beschwerde geführt wird. Dies wirkt sich automatisch auf die Ausstoßzahlen aus.

Sofort nach dem ersten Bericht führten Sie ein kurzes Gespräch mit Herrn Richter, der sich den momentanen Qualitätsabfall auch nicht richtig erklären konnte, aber versprach, wieder alles in Ordnung zu bringen.

Nach Eingang des Berichts vom 30. Oktober, unmittelbar vor Erstellung der Leistungsbeurteilung, telefonierten Sie nochmals mit dem Leiter der Qualitätskontrolle, der Ihnen die schriftlichen Aussagen bestätigte. Sie fühlten sich daher gezwungen, in den Leistungsmerkmalen Quantität und Qualität eine niedrigere Punktzahl anzusetzen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der zu Ihrer Beurteilung führte, war die Tatsache, daß Sie der Personalleiter vor 6 Wochen darauf hinwies, daß sich unter den Vorarbeitern des Herrn Richter in steigendem Maße Unzufriedenheit über seine Verhaltensweisen ausbreite. Er sei in letzter Zeit recht grob, grüße nicht mehr und habe sich zu seinem Nachteil verändert. Die Vorarbeiter gaben zum Ausdruck, daß sie sich das nicht mehr bieten lassen wollen.

Die Vergabe einer geringeren Leistungskennziffer an Herrn Richter als im Vorjahr fällt Ihnen schwer, zumal Herr Richter immer als einer der Besten geschildert worden war. Außerdem scheint er einen großen Einfluß auf seine Kollegen auszuüben. Sie glauben jedoch, ihn gerecht beurteilt zu haben auch im Hinblick auf die anderen Meister. Ihnen liegt sehr viel daran, weiterhin mit Herrn Richter in gutem Einvernehmen zusammenzuarbeiten.

Aus diesem Grunde ist das jetzt stattfindende Gespräch von großer Wichtigkeit. Entsprechend Ihrem jetzigen Informationsstand haben Sie vor, Ihre Leistungskennziffer zu vertreten.

Rollenanweisung Mitarbeiter

MITARBEITERGESPRÄCH

Rolle B

Sie sind Alfred Richter und seit 15 Jahre im Fertigungsbereich eines Werkes eines bekannten Unternehmens der Elektro-Industrie tätig. Vor 7 Jahren sind Sie Meister der Flachrelaisjustage geworden und bekleiden diese Position noch heute. Ihre Kollegen sind die Meister der Kabellegerie, der Schienenfertigung, der Gestellmontage, der Relaismontage und der Leiterplattenfertigung.

Zu Ihren Aufgaben gehört die Führung von 65 Frauen und 3 Vorarbeitern, für deren Arbeitsergebnisse Sie verantwortlich sind. Alle Frauen werden, um den Anforderungen ihres Arbeitsplatzes gewachsen zu sein, in einer Lehrwerkstatt ausgebildet. Nach einer 14 bis 18wöchigen Ausbildungszeit, bis zu einem Leistungsgrad von 100 %, kommen sie zu Ihnen und werden als vollwertige Arbeitskräfte eingesetzt. Jeder weiß jedoch, daß es noch 4 bis 6 Wochen dauert, bis sich die neuen Arbeiterinnen an den Arbeitsprozeß gewöhnt haben und bei einem durchschnittlichen Leistungsgrad von 125 - 130 % die Relais einwandfrei justieren.

Während dieser Eingangsphase kümmern Sie sich immer selbst um die neuen Arbeiterinnen, um sie schnell und sicher auf ihre Zielwerte zu bringen.

Dies gehört zu den Gründen, warum Sie über das übliche Maß hinaus kaum Schwierigkeiten mit der Qualitätskontrolle hatten. In der zweiten Jahreshälfte gehen Ihnen jedoch zwei Berichte der Qualitätskontrolle zu - datiert vom 15.9. und 30.10. - in denen über erheblich gestiegene Ausschußzahlen in der Flachrelaisjustage berichtet wird.

Sie führten sofort nach dem ersten Bericht ein Gespräch mit Ihrem Chef, Herrn Stalla, und versprochen, den alten Qualitätsstand wieder zu erreichen.

Die gestiegenen Ausschußzahlen führten Sie auf die in dieser Zeit neu aus der Anlernwerkstatt zu Ihnen geschickten Frauen zurück, die noch nicht das Qualitätsniveau erreicht haben, wie es erforderlich ist. Sie sind aber überzeugt, daß die Mängel unter Ihrer Kontrolle bald behoben sind und Sie dann wieder eine neue Ausschußquote haben werden. Sie können von sich behaupten, daß Sie ein alter Fuchs sind und Ihnen auf Ihrem Arbeitsgebiet niemand so schnell etwas vormacht. Das dokumentiert sich in Ihrer Leistungsbeurteilung, die im letzten und vorletzten Jahr die Leistungskennziffer 6 erreichte.

Ende Februar dieses Jahres ist Ihr alter Chef in den Ruhestand getreten. Vor 7 Jahren hat er Ihnen selbst die Leitung der Kostenstelle Flachrelaisjustage übertragen. Er war nicht nur mit Ihren Leistungen zufrieden, Sie hatten auch einen guten menschlichen Kontakt zu ihm.

Der neue Fertigungsleiter, Herr Stalla, ist 30 Jahre alt und kommt aus einem anderen Werk. Sie haben noch nicht viel von ihm verspürt, da er sich erst einarbeiten muß und im Fertigungsbereich dank der Erfahrung und dem Fachkönnen aller Meister die Produktion wie gewohnt läuft. Menschlich sind Sie Herrn Stalla

noch nicht näher gekommen, wie es bei Ihrem früheren Chef war. Dies hätte Ihnen vielleicht sehr helfen können, da Sie seit September große Probleme in Ihrem privaten Bereich haben.

Ihre Frau kränkelte schon längere Zeit, war jedoch noch immer so wohllauf, daß sie ihre häuslichen Arbeiten erledigen konnte und Sie sich um nichts zu kümmern brauchten. Ende August verschlimmerte sich ihr Zustand und sie mußte ins Krankenhaus überwiesen werden. Jetzt stehen Sie mit Ihren drei Kindern alleine da und müssen alle Energie dazu verwenden, die häuslichen Probleme zu meistern. Besonders die Umschulung Ihrer Tochter in die Mittelschule hat sich als schwieriger erwiesen als Sie dachten. Auch möchten Sie Ihre Frau in die 2. Klasse des Krankenhauses verlegen, was sich für Sie nur mit erheblichen finanziellen Anstrengungen bewältigen läßt.

Gerade in dieser Zeit kamen wieder 5 neue Arbeiterinnen aus der Lehrwerkstatt in Ihren Arbeitsbereich. Sie fanden sich nervlich so überreizt, daß Sie einfach nicht in der Lage waren, sich ihnen einzeln zu widmen, wie Sie es sonst zu tun pflegten, um ihnen über ihre Anfangsschwierigkeiten hinwegzuhelfen. Sie waren auch der Meinung, daß es einmal so gehen müsse. Auch die täglichen Sorgen und den Kleinkram Ihrer Vorarbeiter konnten Sie nicht so berücksichtigen wie gewöhnlich. Sie hatten einfach privat genug um die Ohren.

Es ist Ende des Jahres und in nächster Zeit stehen wieder die Gehaltsgespräche bevor. Sie haben die berechnete Hoffnung, daß Ihr Fachkönnen und Ihre Einsatzbereitschaft berücksichtigt werden. Vor drei Jahren hatte ein Meister, der mittlerweile das Unternehmen verlassen hat, eine 7 als Leistungskennziffer erhalten. Sie sind sicher, daß Sie dieses Jahr auch eine 7 bekommen, da Sie sich diesem Meister ebenbürtig fühlen und man im Werk von Ihnen immer als einem der Besten gesprochen hat.

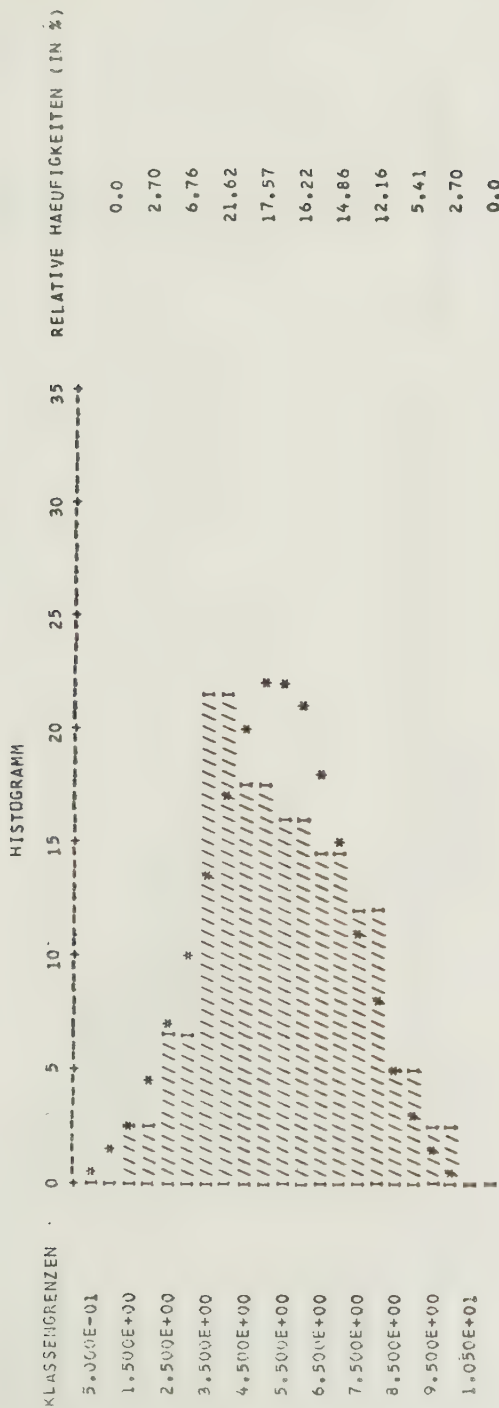
Herr Stalla hat Sie heute zu einem Gespräch eingeladen und Sie nehmen an, daß es sich um ein Gehaltsgespräch handelt, in dem sich Ihre finanziellen Sorgen lösen können.

Bitte verhalten Sie sich in diesem Rollenspiel so, wie Sie sich anstelle des Meisters in dessen Situation verhalten würden.

COBPPHUELLER

0405.77 1816035!!!!

S. 14



N = 61

Abb. A7a : Verteilung der Distanzwerte ex ante:
Einschätzung des Vorgesetzten

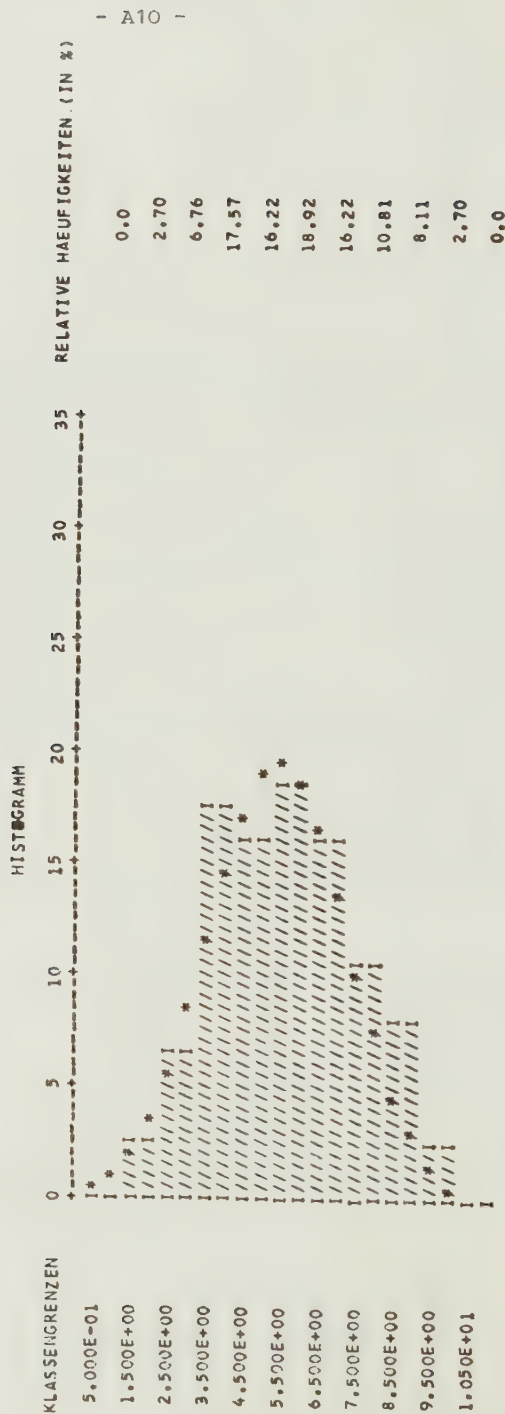


Abb. A 7b : Verteilung der Distanzwerte ex ante:
Einschätzung des Mitarbeiters

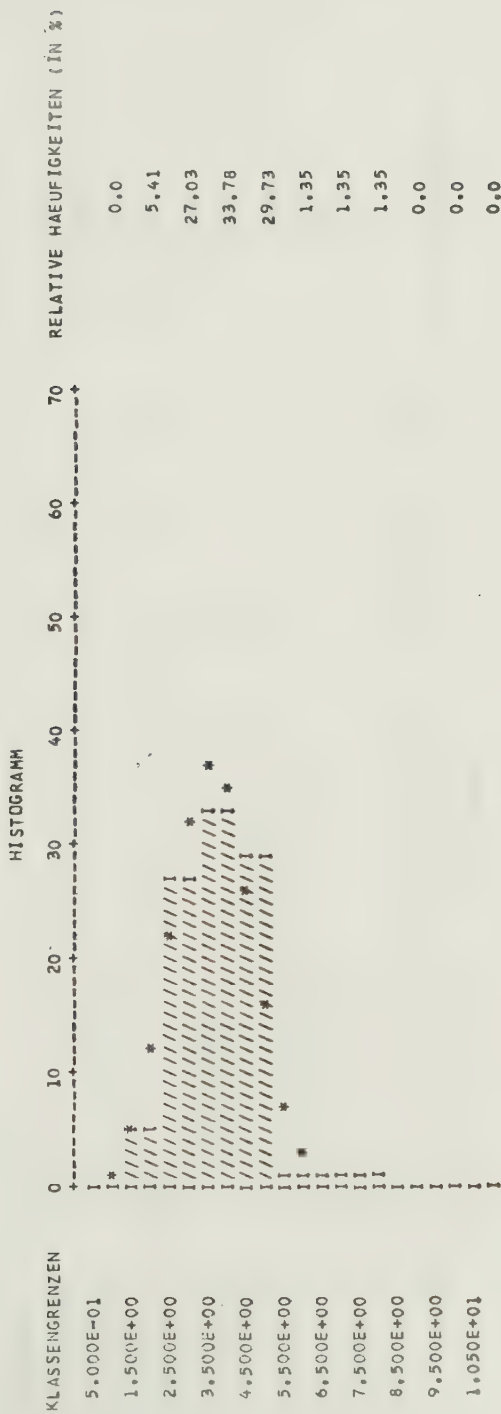


Abb. A7c: Verteilung der Distanzwerte ex post:
Einschätzung des Vorgesetzten

0268*BMUELLER

04.05.77 181603S!!!

S. 17

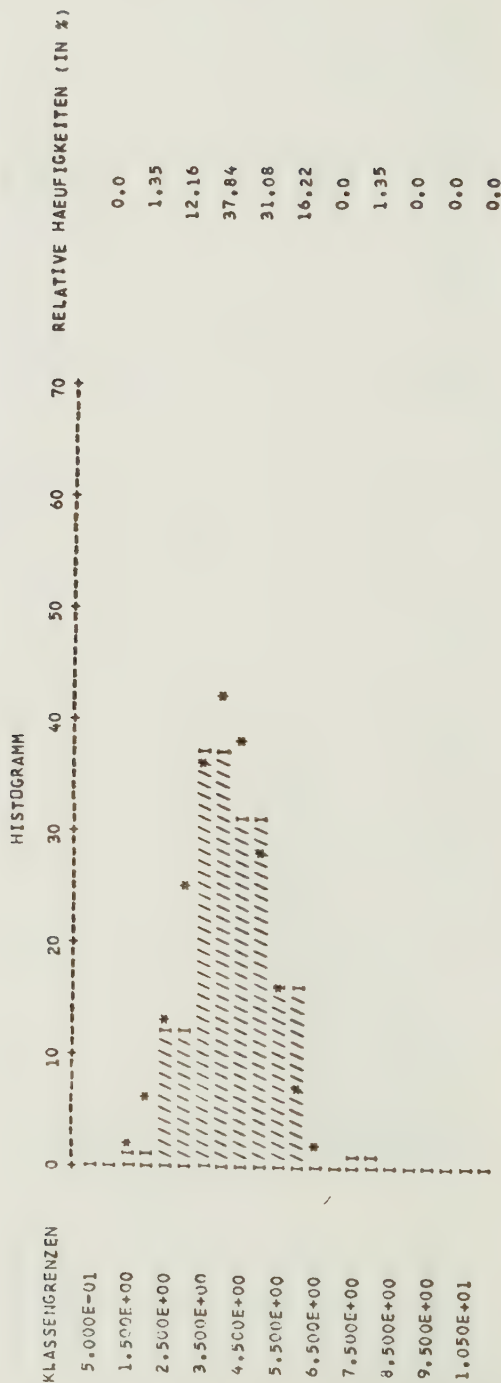


Abb.A7d: Verteilung der Distanzwerte ex post:
Einschätzung des Mitarbeiters

0268*BHUELLER

04.05.77 1816035!!!!

S. 18

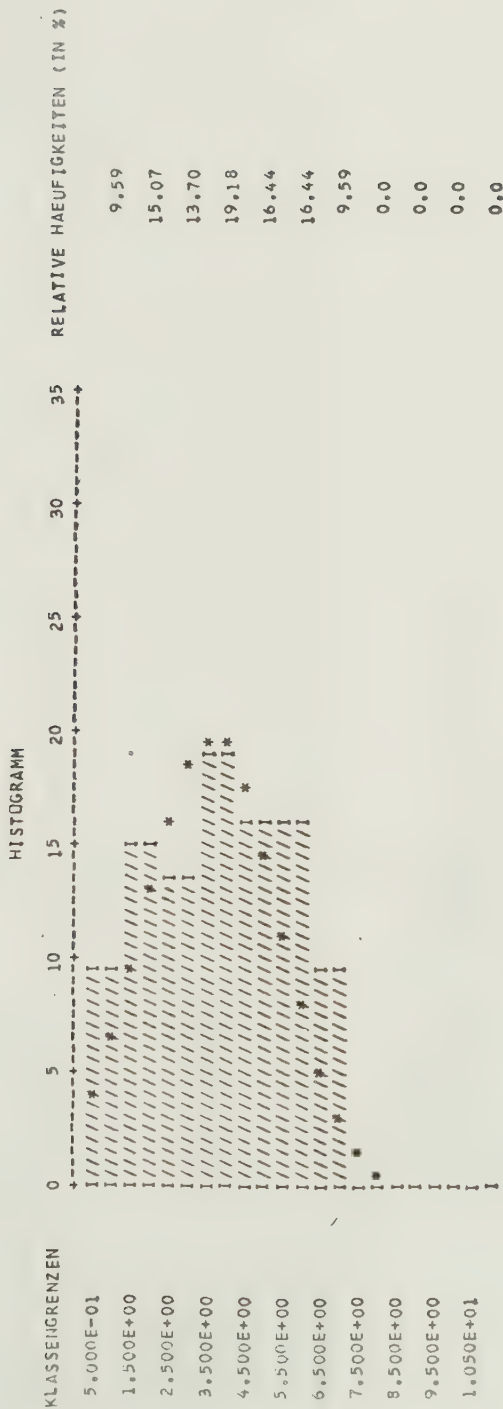
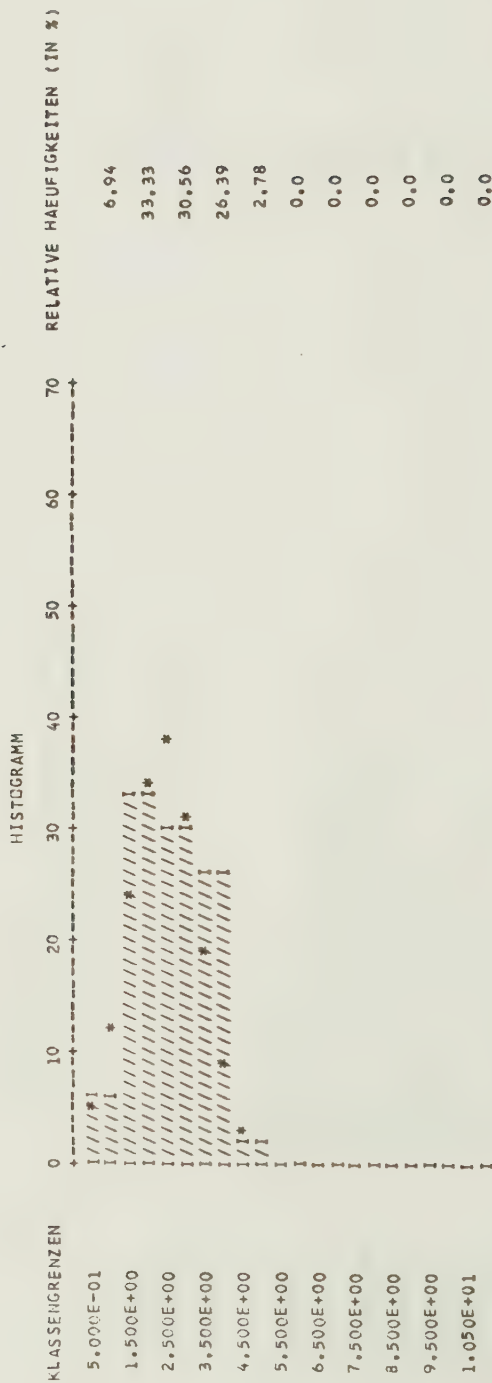


Abb. A7e: Verteilung der Distanzwerte ex ante:
Einschätzung der Empathie im Dialog



I	MITTEL	VARIANZ
1	5.827	3.511
2	5.910	3.453
3	4.105	1.141
4	4.559	1.094
5	4.128	3.179
6	2.910	0.903

Abb. A7f: Verteilung der Distanzwerte ex post:
Einschätzung der Empathie im Dialog

Anhang 9

Fragebogen

Bitte beantworten Sie die folgenden statistischen Fragen.
Zutreffendes bitte ankreuzen.

Geschlecht männlich.... 0
 weiblich.... 0

Alter bis 20 Jahre 0 41-50.. 0
 21-30..... 0 51-60.. 0
 31-40..... 0 älter.. 0

Schulabschluß Volksschule 0
 mittlere Reife .. 0
 Abitur 0

Gegenwärtige Position

Spezialist -keine Mitarbeiter 0
Gruppenleiter- führt Mitarbeiter, die selbst
 keine Führungsverantwortung haben. 0
Abteilungsleiter- führt Mitarbeiter, die selbst
 Führungsverantwortung haben..... 0
Bereichsleiter- führt Mitarbeiter, die selbst
 Abteilungsleiter sind..... 0

Wieviel Prozent Ihrer Arbeitszeit verbringen Sie durchschnittlich
mit Gesprächen (Telefonate eingerechnet), die länger als 5
Minuten dauern?

0-25%..... 0
26-50%..... 0
51-75%..... 0
76-100%..... 0

Wieviel Prozent Ihrer Arbeitszeit haben Sie letzte Woche mit
Gesprächen (Telefonate eingerechnet), die länger als 5 Minuten
dauern verbracht?

0-25%..... 0
26-50%..... 0
51-75%..... 0
76-100%-..... 0

Wieviele geschäftliche Verhandlungen mit unterschiedlichen
Personen führen Sie durchschnittlich in der Woche?

keine..... 0
1-5..... 0
6-10..... 0
mehr..... 0

Wievielen Vereinen (Clubs) gehören Sie an?

keinem..... 0
1-2..... 0
3-4..... 0
mehr..... 0

Anleitung

Sie werden auf den folgenden Seiten eine Reihe von Aussagen über bestimmte Verhaltensweisen, Einstellungen und Interessen finden. Sie können jede entweder mit „stimmt“ oder mit „stimmt nicht“ beantworten. Setzen Sie bitte ein Kreuz (X) in den dafür vorgesehenen Kreis. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, weil jeder Mensch das Recht zu eigenen Anschauungen hat. Antworten Sie bitte so, wie es für Sie zutrifft.

Beachten Sie bitte folgende Punkte:

1. Überlegen Sie bitte nicht erst, welche Antwort vielleicht den „besten Eindruck“ machen könnte, sondern antworten Sie so, wie es für Sie persönlich gilt. Manche Fragen kommen Ihnen vielleicht sehr persönlich vor. Bedenken Sie aber, daß Ihre Antworten unbedingt vertraulich behandelt werden.
2. Denken Sie nicht lange über einen Satz nach, sondern geben Sie die Antwort, die Ihnen unmittelbar in den Sinn kommt. Natürlich können mit diesen kurzen Fragen nicht alle Besonderheiten berücksichtigt werden. Vielleicht passen deshalb einige nicht gut auf Sie. Kreuzen Sie

- | | stimmt | nicht |
|---|-----------------------|-----------------------|
| 1. Ich habe die Anleitung gelesen und bin bereit, jeden Satz offen zu beantworten | ☐ | ☐ |
| 2. Ich gehe abends gerne aus | ☐ | ☐ |
| 3. Ich schließe nur langsam Freundschaften | ☐ | ☐ |
| 4. Ich bin immer guter Laune | ☐ | ☐ |
| 5. Ich schlage selten zurück, wenn man mich schlägt | ☐ | ☐ |
| 6. Ich träume oft von Dingen, die man am besten für sich behält | ☐ | ☐ |
| 7. Mein Herz beginnt manchmal zu jagen oder zu stolpern und unregelmäßig zu schlagen | ☐ | ☐ |
| 8. Ab und zu lache ich über einen unanständigen Witz | ☐ | ☐ |
| 9. Auch wenn ich mit anderen Leuten zusammen bin, fühle ich mich oft einsam | ☐ | ☐ |
| 10. Ich habe manchmal Ohrensausen oder Augenflimmern | ☐ | ☐ |
| 11. Es macht mir, offen gestanden, manchmal Spaß, andere zu quälen | ☐ | ☐ |
| 12. Ich nehme nur ungern an einer großen Gesellschaft, an einem Ball oder an einer öffentlichen Veranstaltung teil | ☐ | ☐ |
| 13. Ich habe manchmal Stiche in der Brust | ☐ | ☐ |
| 14. Ich habe manchmal nur zum Spaß etwas Gefährliches getan | ☐ | ☐ |
| 15. Ich bin unternehmungslustiger als die meisten meiner Bekannten | ☐ | ☐ |
| 16. Wird einer aus meinem Freundeskreis angepöbelt, so besorgen wir gemeinsam die Strafe | ☐ | ☐ |
| 17. Ein Hund, der nicht gehorcht, verdient Schläge | ☐ | ☐ |
| 18. Ich habe manchmal Hitzewallungen und Blutandrang zum Kopf | ☐ | ☐ |
| 19. Ich habe selbst bei warmer Witterung häufiger kalte Hände und Füße | ☐ | ☐ |
| 20. Zwischen anderen und mir gibt es oft Meinungsverschiedenheiten | ☐ | ☐ |
| 21. Mir bleibt in aufregenden Situationen leicht die Luft weg, so daß ich erst wieder ganz tief Atem holen muß | ☐ | ☐ |
| 22. Ich habe manchmal das Gefühl, einen Kloß im Halse zu haben | ☐ | ☐ |
| 23. Wenn ich in Zorn gerate, reagiere ich mich gern in körperlicher Betätigung — wie Holzhacken — ab | ☐ | ☐ |
| 24. Als Kind habe ich manchmal ganz gerne andere gequält, z. B. Arme umgedreht, an Haaren gezogen usw. | ☐ | ☐ |
| 25. Ab und zu verliere ich die Geduld und werde wütend | ☐ | ☐ |
| 26. Manchmal stecke ich voller Tatendrang, und ein anderes Mal kann ich mich zu keiner richtigen Arbeit aufraffen | ☐ | ☐ |
| 27. Ich habe manchmal das Gefühl, nicht genügend Luft zu bekommen, ein Gefühl erstickender Enge in der Brust | ☐ | ☐ |
| 28. Ich maße mir manchmal aus, wie übel es denen eigentlich ergehen müßte, die mir Unrecht tun | ☐ | ☐ |
| 29. Wenn mich eine Fliege ärgert, bin ich erst zufrieden, wenn ich sie gefangen habe | ☐ | ☐ |
| 30. Ich habe manchmal ein Gefühl der Teilnahmslosigkeit und inneren Leere | ☐ | ☐ |
| 31. Ich scheue mich, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten | ☐ | ☐ |
| 32. Ich habe häufiger einen trockenen Mund | ☐ | ☐ |
| 33. Ich fühle mich fast ständig hungrig | ☐ | ☐ |
| 34. Es gab Leute, die mich so ärgerten, daß es zu einer Schlägerei kam | ☐ | ☐ |
| 35. Im allgemeinen bin ich ruhig und nicht leicht aufzuregen | ☐ | ☐ |
| 36. In einer vergnügten Gesellschaft kann ich mich meistens ungezwungen und unbeschwert auslassen | ☐ | ☐ |
| 37. Ich sage nicht immer die Wahrheit | ☐ | ☐ |

stimmt stimmt
 nicht

- | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|
| 38. Ich habe einen empfindlichen Magen (Magendrücken, Völlegefühl, Magenschmerzen) | ☐ | ☐ |
| 39. Mein Motto ist: Vertraue Fremden nie! | ☐ | ☐ |
| 40. Ich bin im Grunde eher ein ängstlicher Mensch | ☐ | ☐ |
| 41. Beim Reisen schaue ich lieber auf die Landschaft, als mich mit den Mitreisenden zu unterhalten | ☐ | ☐ |
| 42. Wenn mir einmal etwas schiefgeht, regt mich das nicht weiter auf | ☐ | ☐ |
| 43. Einem Menschen, der mich bössartig verlassen hat, wünsche ich eine gesalzene Strafe | ☐ | ☐ |
| 44. Ich habe häufiger Blähungen | ☐ | ☐ |
| 45. Manchmal bin ich zu spät zu einer Verabredung oder zur Schule gekommen | ☐ | ☐ |
| 46. Ich würde mich beim Kellner oder Geschäftsführer eines Restaurants beschweren, wenn ein schlechtes Essen serviert wird | ☐ | ☐ |
| 47. Oft habe ich alles gründlich satt | ☐ | ☐ |
| 48. Ich pflege schnell und sicher zu handeln | ☐ | ☐ |
| 49. Wenn mich jemand anschreit, schreie ich zurück | ☐ | ☐ |
| 50. Gelegentlich kann ich einen Drang, anderen wehe zu tun, nicht beherrschen | ☐ | ☐ |
| 51. Ich stelle mir manchmal vor, daß meinen Widersachern etwas zustößt | ☐ | ☐ |
| 52. Sind wir zu mehreren, so überkommt mich oft eine unwiderstehliche Lust zu groben Streichen | ☐ | ☐ |
| 53. Ab und zu erzähle ich auch mal eine Lüge | ☐ | ☐ |
| 54. Es gibt nur wenige Dinge, die mich leicht erregen oder ärgern | ☐ | ☐ |
| 55. Hin und wieder gebe ich ein bißchen an | ☐ | ☐ |
| 56. Ich kann nicht jeden leiden, den ich kenne | ☐ | ☐ |
| 57. Mein Körper kann sich nur selten ganz entspannen | ☐ | ☐ |
| 58. Es kommt vor, daß ich in bestimmten Situationen etwas zu stottern beginne | ☐ | ☐ |
| 59. Meine Hände sind häufiger zittrig (z. B. beim Anzünden einer Zigarette oder Halten einer Tasse) | ☐ | ☐ |
| 60. Manchmal habe ich Gedanken, derer ich mich schämen muß | ☐ | ☐ |
| 61. Ich gehöre zu den Menschen, die die Dinge im allgemeinen leicht nehmen | ☐ | ☐ |
| 62. Es fällt mir meist leicht, mich auf meine Arbeit zu konzentrieren | ☐ | ☐ |
| 63. Es würde mir nichts ausmachen, für einen guten Zweck Leute um Spenden zu bitten | ☐ | ☐ |
| 64. In Gesellschaft ist mein Benehmen meistens besser als zu Hause | ☐ | ☐ |
| 65. Ich hätte gerne einen Beruf, der viel Abwechslung und Reisen mit sich bringt, auch wenn eine größere Unsicherheit damit verbunden ist | ☐ | ☐ |
| 66. Ich bemerke häufiger ein unwillkürliches Zucken um meine Augen, ein Zucken des Gesichts, des Kopfes oder der Schultern | ☐ | ☐ |
| 67. Ich glaube, ich könnte ein leidenschaftlicher Jäger sein | ☐ | ☐ |
| 68. Ich lasse mich durch eine Vielzahl von kleinen Störungen nicht aus der Ruhe bringen | ☐ | ☐ |
| 69. Bei Geselligkeiten und öffentlichen Veranstaltungen bleibe ich lieber im Hintergrund | ☐ | ☐ |
| 70. In Gegenwart von bedeutenden Menschen oder Vorgesetzten werde ich leicht verlegen | ☐ | ☐ |
| 71. Ich kann oft meinen Ärger und meine Wut nicht beherrschen | ☐ | ☐ |
| 72. Es ist mir unangenehm, wenn mir Leute bei der Arbeit zusehen | ☐ | ☐ |
| 73. Ich träume tagsüber oft von Dingen, die doch nicht verwirklicht werden können .. | ☐ | ☐ |

74. Manchmal habe ich mir schrecklich viel Sorgen über etwas gemacht, was wirklich nicht wichtig war ☐ ☐
75. Manchmal schiebe ich etwas auf, was ich sofort tun sollte ☐ ☐
76. Ich zucke leicht zusammen, wenn sich etwas schnell bewegt oder wenn ich ganz unvermutet von jemandem angesprochen werde ☐ ☐
77. Ich beginne bei Schreck oder Aufregung zu zittern oder bekomme leicht „weiche Knie“ ☐ ☐
78. Es macht mir Spaß, mit einem Stock Blumen zu köpfen ☐ ☐
79. Es gibt Zeiten, in denen ich ganz traurig und niedergedrückt bin ☐ ☐
80. Ich gehörte früher zu einer Bande, die durch dick und dünn zusammenhielt ☐ ☐
81. Ich bin leicht aus der Ruhe gebracht, wenn ich angegriffen werde ☐ ☐
82. Ich ziehe das Handeln dem Planeschmieden vor ☐ ☐
83. Ich habe Schwierigkeiten einzuschlafen oder durchzuschlafen ☐ ☐
84. Ich spreche oft Drohungen aus, die ich gar nicht ernst meine ☐ ☐
85. Häufig sage ich ohne zu überlegen etwas, was ich später bereue ☐ ☐
86. Ich grübele viel über mein bisheriges Leben nach ☐ ☐
87. Ich spiele anderen Leuten gern einen harmlosen Streich ☐ ☐
88. Selbst wenn sich alles gegen mich verschworen hat, lasse ich den Mut nicht sinken ☐ ☐
89. Ich bin manchmal mürrisch und schlecht aufgelegt ☐ ☐
90. Ich träume ziemlich oft ☐ ☐
91. Ich bin morgens nach dem Aufwachen meist noch eine ganze Weile müde und „zerschlagen“ ☐ ☐
92. Ich übernehme bei gemeinsamen Unternehmungen gerne die Führung ☐ ☐
93. Oft rege ich mich zu rasch über jemanden auf ☐ ☐
94. Ich treffe nicht gern mit Leuten zusammen, die ich noch nicht kenne ☐ ☐
95. Oft bin ich so schlecht aufgelegt, daß ich von niemandem etwas wissen will ☐ ☐
96. Ich fühle mich dem Leben und seinen Schwierigkeiten eigentlich gut gewachsen ☐ ☐
97. Als Kind habe ich ab und zu mal genascht ☐ ☐
98. Es fällt mir schwer, andere Leute für mich zu gewinnen ☐ ☐
99. Ich würde mich selbst als eher gesprächig bezeichnen ☐ ☐
100. Lieber jemandem die Nase einschlagen als feige sein ☐ ☐
101. Ich lasse andere Menschen gern meine Meinung wissen ☐ ☐
102. Manchmal habe ich ohne eigentlichen Grund ein Gefühl unbestimmter Gefahr oder Angst ☐ ☐
103. Ich neige dazu, nicht mit Leuten zu sprechen, bis diese mich ansprechen ☐ ☐
104. Ich bin hin und wieder ein wenig schadenfroh ☐ ☐
105. Ich fühle oft, daß ich nicht den richtigen Lebenswandel führe ☐ ☐
106. Ich fühle mich oft wie ein Pulverfaß kurz vor der Explosion ☐ ☐
107. Meine Tischmanieren sind zu Hause weniger gepflegt als in Gesellschaft ☐ ☐
108. Mein Körper reagiert deutlich auf Witterungsumschwung oder auf Klimawechsel ☐ ☐
109. Ich bin selten in bedrückter, unglücklicher Stimmung ☐ ☐
110. Es macht mir nichts aus, wenn man sich über mich lustig macht ☐ ☐
111. Manchmal denke ich, daß ich überhaupt zu nichts tauge ☐ ☐
112. Es beunruhigt mich, was andere Leute über mich denken könnten ☐ ☐
113. Lieber gebe ich mal in einem Punkt nach, als daß ich mich darüber streite ☐ ☐
114. Ich kann mich erinnern, mal so zornig gewesen zu sein, daß ich das nächstbeste Ding nahm und es zerriß oder zerschlug ☐ ☐

Bitte überprüfen Sie noch einmal, ob Sie wirklich alle Sätze beantwortet haben!

Seminar zur Gesprächs- und Interviewtechnik

1. Das gerade erörterte Thema

hat mich sehr
stark interessiert

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

hat mich überhaupt
nicht interessiert.

2. Mit dem Thema hatte ich mich vorher

noch nie be-
schäftigt

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

sehr häufig be-
schäftigt.

3. Ich hatte zu dem Thema

bereits einen sehr
festen Standpunkt

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

noch keinen
Standpunkt.

4. Ich konnte meine Argumente

sehr klar zum Aus-
druck bringen

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

überhaupt nicht
deutlich machen.

5. Mir war das Gespräch

äußerst unangenehm

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

sehr angenehm.

6. Man hätte unbedingt
noch länger über
das Thema sprechen
müssen.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die zur Verfü-
gung stehende
Zeit erschien mir
völlig ausreichend.

7. Ich war gefühlsmäßig

sehr stark engagiert

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

überhaupt nicht
engagiert.

8. Ich habe meinen Part-
ner völlig klar ma-
chen können, worauf
ich hinaus wollte.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Mein Partner hat
überhaupt nicht
verstanden, worauf
ich hinauswollte.

Teilnehmer-Nr.:

Fall:

Person:

Seminar zur Gesprächs- und Interviewtechnik

1. Das gerade erörterte Thema

hat mich sehr
stark interessiert

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

hat mich überhaupt
nicht interessiert.

2. Mit dem Thema hatte ich mich vorher

noch nie be-
schäftigt

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

sehr häufig be-
schäftigt.

3. Ich hatte zu dem Thema

bereits einen sehr
festen Standpunkt

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

noch keinen
Standpunkt.

4. Ich konnte meine Argumente

sehr klar zum Aus-
druck bringen

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

überhaupt nicht
deutlich machen.

5. Mir war das Gespräch

äußerst unangenehm

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

sehr angenehm.

6. Man hätte unbedingt
noch länger über
das Thema sprechen
müssen.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Die zur Verfü-
gung stehende
Zeit erschien mir
völlig ausreichend.

7. Ich war gefühlsmäßig

sehr stark engagiert

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

überhaupt nicht
engagiert.

8. Ich habe meinen Part-
ner völlig klar ma-
chen können, worauf
ich hinaus wollte.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Mein Partner hat
überhaupt nicht
verstanden, worauf
ich hinauswollte.

Teilnehmer-Nr.:

Fall:

Person:

Auswertungsbogen 2 :. Gesprächsteilnehmer....

Ziel dieser Übung ist es, nachzuprüfen, in wie weit jeder Partner in der Lage ist, seinen Standpunkt dem andern klarzumachen. Stufen Sie deshalb im ersten Schritt Ihren Gesprächspartner anhand des Fragebogens ein.

- | | | |
|---|---------------|---|
| 1. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 2. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Arumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 3. Er war gefühlmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 4. Er hatte zu dem Thema
bereits einen
festen Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 5. Er hat
sehr viele einzel-
ne Argumente ver-
treten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige
Argumente vertreten |

Ihr Partner erhält denselben Fragebogen wie Sie, d.h. er wird Sie entsprechend der Fragen 1-5 einschätzen. Versuchen Sie jetzt abzuschätzen wie Ihr Partner Ihr Gesprächsverhalten einschätzen wird.

Er wird mich folgendermaßen einstufen:

- | | | |
|---|---------------|--|
| 6. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 7. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Argumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 8. Er war gefühlmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 9. Er hatte zu dem Thema
bereits einen festen
Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 10. Er hat
sehr viele einzel-
ne Argumente ver-
treten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige
Argumente vertreten |

Vorgehensweise

1. Übertragen Sie Ihre Werte der Fragen 6 - 10 in den Auswertungsbogen
2. Fragen Sie Ihren Partner nach seinen Werten (Fragen 1 - 5) und übertragen Sie diese in Ihren Bogen
3. Bilden Sie jetzt die absolute Differenz zwischen Ihren Werten und den Werten des Partners

z.B. Frage 6 - Frage 1 = |1|
 Frage 7 - Frage 2 = |2|

4. Zählen Sie Ihre Differenzwerte zusammen. Je kleiner der Punktwert dieser Summe ist, desto besser können Sie Ihren Gegenüber einschätzen.

Ihr Fragebogen	
Frage 6	
Frage 7	
Frage 8	
Frage 9	
Frage 10	

Fragen des Partners	
Frage 1	
Frage 2	
Frage 3	
Frage 4	
Frage 5	

Ihr
Ergeb-
nis

--

Auswertungsbogen 2 : Gesprächsteilnehmer....

Ziel dieser Übung ist es, nachzuprüfen, in wie weit jeder Partner in der Lage ist, seinen Standpunkt dem andern klarzumachen. Stufen Sie deshalb im ersten Schritt Ihren Gesprächspartner anhand des Fragebogens ein.

- | | | |
|---|---------------|---|
| 1. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 2. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Arumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 3. Er war gefühlmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert . |
| 4. Er hatte zu dem Thema
bereits einen
festen Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 5. Er hat
sehr viele einzel-
ne Argumente ver-
treten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige
Argumente vertreten |

Ihr Partner erhält denselben Fragebogen wie Sie, d.h. er wird Sie entsprechend der Fragen 1-5 einschätzen. Versuchen Sie jetzt abzuschätzen wie Ihr Partner Ihr Gesprächsverhalten einschätzen wird.

Er wird mich folgendermaßen einstufen:

- | | | |
|---|---------------|--|
| 6. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 7. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Argumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 8. Er war gefühlmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 9. Er hatte zu dem Thema
bereits einen festen
Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 10. Er hat
sehr viele einzel-
ne Argumente ver-
treten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige
Argumente vertreten |

Vorgehensweise

1. Übertragen Sie Ihre Werte der Fragen 6 - 10 in den Auswertungsbogen
2. Fragen Sie Ihren Partner nach seinen Werten (Fragen 1 - 5) und Übertragen Sie diese in Ihren Bogen
3. Bilden Sie jetzt die absolute Differenz zwischen Ihren Werten und den Werten des Partners

z.B. Frage 6 - Frage 1 = |1|
 Frage 7 - Frage 2 = |2|

4. Zählen Sie Ihre Differenzwerte zusammen. Je kleiner der Punktwert dieser Summe ist, desto besser können Sie Ihren Gegenüber einschätzen.

Ihr Fragebogen	
Frage 6	
Frage 7	
Frage 8	
Frage 9	
Frage 10	

Fragen des Partners	
Frage 1	
Frage 2	
Frage 3	
Frage 4	
Frage 5	

Ihr
Ergeb-
nis

--

Auswertungsbogen 2 : Gesprächsteilnehmer....

Ziel dieser Übung ist es, nachzuprüfen, in wie weit jeder Partner in der Lage ist, seinen Standpunkt dem andern klarzumachen. Stufen Sie deshalb im ersten Schritt Ihren Gesprächspartner anhand des Fragebogens ein.

- | | | |
|---|---------------|---|
| 1. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 2. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Arumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 3. Er war gefühlmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 4. Er hatte zu dem Thema
bereits einen
festen Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 5. Er hat
sehr viele einzel-
ne Argumente ver-
treten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige
Argumente vertreten |

Ihr Partner erhält denselben Fragebogen wie Sie, d.h. er wird Sie entsprechend der Fragen 1-5 einschätzen. Versuchen Sie jetzt abzuschätzen wie Ihr Partner Ihr Gesprächsverhalten einschätzen wird.

Er wird mich folgendermaßen einstufen:

- | | | |
|---|---------------|--|
| 6. Mein Partner hat sich im Sinne der Fragestellung
völlig ablehnend | 1 2 3 4 5 6 7 | völlig zustimmend
geäußert |
| 7. Er hat seine Argumente
sehr klar zum Ausdruck
gebracht | 1 2 3 4 5 6 7 | konnte die Argumente
überhaupt nicht
deutlich machen |
| 8. Er war gefühlmäßig
sehr stark | 1 2 3 4 5 6 7 | überhaupt nicht
engagiert |
| 9. Er hatte zu dem Thema
bereits einen festen
Standpunkt | 1 2 3 4 5 6 7 | noch keinen festen
Standpunkt |
| 10. Er hat
sehr viele einzel-
ne Argumente ver-
treten | 1 2 3 4 5 6 7 | nur wenige
Argumente vertreten |

Vorgehensweise

1. Übertragen Sie Ihre Werte der Fragen 6 - 10 in den Auswertungsbogen
2. Fragen Sie Ihren Partner nach seinen Werten (Fragen 1 - 5) und übertragen Sie diese in Ihren Bogen
3. Bilden Sie jetzt die absolute Differenz zwischen Ihren Werten und den Werten des Partners

z.B. Frage 6 6 - Frage 1 5 = |1|
 Frage 7 3 - Frage 2 5 |2|

4. Zählen Sie Ihre Differenzwerte zusammen. Je kleiner der Punktwert dieser Summe ist, desto besser können Sie Ihren Gegenüber einschätzen.

Ihr Fragebogen	
Frage 6	
Frage 7	
Frage 8	
Frage 9	
Frage 10	

Fragen des Partners	
Frage 1	
Frage 2	
Frage 3	
Frage 4	
Frage 5	

Ihr
Ergeb-
nis

--

LEBENS LAUF

=====

Geboren am 14. August 1946 in Stuttgart

Eltern: Walter Müller, Liselotte, geb. Kohnert

1953-1966 Volksschule, Gymnasium, Abitur Oktober 1966

1967-1969 Bundeswehr, Leutnant der Reserve

1969-1970 Studium der Betriebswirtschaftslehre an der
Universität Stuttgart

1970-1973 Fortsetzung des Studiums an der
Friedrich Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Abschluß: Diplom Kaufmann November 1973

1974-1976 Mitarbeiter im Managementtraining der
Standard Elektrik Lorenz AG

1976-1979 Leitung des zentralen Fachtrainings

1979 Leiter Personalförderung der Firma Mahle GmbH

Seit 1971 verheiratet, eine Tochter



